~~Za III 34. a.~~

3

Paed.
o.
55

Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage

von

J. B. Graser

Verfasser der Divinität oder des Prinzips der einzig wahren Menschenerziehung

(Zweyte vermehrte Auflage.)

Baireuth, 1818

in Commission bey Grau in Baireuth und Hof.

'inhabitude de penser dans l'enfence en ôte la faculté durant le reste de la vie.

Rofseau.

Staats-
Bibliothek
Bamberg

Vorrede

zur ersten Auflage.

Es ist einmal Zeit, daſs das Volks-Schulwesen aus dem schmählichen Zustande der Niedrigkeit und Geringschätzung, in welchem es nun schon seit Jahrhunderten sich erbärmlich fortschleppte, zu der Achtung und Berücksichtigung empor gehoben werde, welche ihm als einem der wichtigsten Verwaltungszweige im Staate gebühren.

Wenn auch Regierungen mit dem rühmlichsten Interesse dem Gegenstand eine besondre Aufmerksamkeit weihen, und ihre Tendenz, das Schulwesen mehr geachtet und befördert zu wissen, durch die schönsten Verordnungen an den Tag geben, so wird es doch immer noch von so manchen Beamten nur als eine auſser der Staatsverwaltung bestehende, wenn nicht überflüssige, doch geringfügige Sache angesehen.

Es ist in der That für den Pädagogen, welcher sich auf eine höhere Stufe, als die der Schule und ihrer Methoden gestellt hat, eine niederschlagende Beobachtung, bey manchen sonst eifrigen Beamten gegen das Schulwesen nicht blos eine Gleichgültigkeit, son-

dern eine Geringschätzung, ja sogar einen solchen Widerwillen gegen dasselbe wahr zu nehmen, daſs sie lieber vom Meisterrecht eines Schneiders und Schusters als vom Ernennen eines Schulmeisters, lieber von der Aufstellung eines Gerichtsdieners, eines Dorfschultheisen, ja eines Nachtwächters, als eines Jugendlehrers sprechen hören, lieber zur Herstellung eines Pflasters, eines Gemeindehauses, ja eines Hirtenhaus die Hand bieten, als zur Errichtung eines Schulhauses und dadurch den Wahn der Gemeinden bestärken, daſs die Schule gar nicht einmal zu ihren Bedürfnissen gehöre, keinen Platz auf ihrem Gemeinde-Etat verdiene, sondern erst dann, wenn alle sonstigen Gemeinde-Bedürfnisse befriedigt sind, um die Zuwendung des etwa noch übrig gebliebenen sich bewerben könne. Das Schulwesen ist solchen Beamten eine lästige Nebensache, die Schulmeister sind ihnen ärgerliche Plaggeister und Schulaufseher und Schulräthe beschränkte und lästige Pedanten. Allein, wenn diese Ansicht der Sache und diese Stimmung gegen dieselben noch hier und da wahr genommen wird, ist sie denn auch den Beamten so sehr zu verargen? Liegt nicht eine groſse Schuld davon im Verhältnisse des Schulwesens selbst? Hat sich bis jetzt das Schulwesen in der Regel auch schon anders gezeigt, als wie eine gemeine Schulmeisterey, damit beschäftiget, den Kindern das Lesen, Schreiben, Rechnen und den Katechismus zu lehren? Und wenn sichs auch höher heben wollte, wenn es mehrere Lehrgegenstände in seine Sphäre zog, wenn es

mit Methoden prahlte, blieb es darum nicht immer noch ein von der Staatsverwaltung isolirtes für sich fortwirkendes Gewerbe?

Das Schulwesen mufs sich als einen der wichtigsten Staatsverwaltungszweige darstellen, und zwar zugleich seine innigste Vereinigung mit allen übrigen, seinen bedeutenden Einflufs auf alle übrige darthun. Die Regierung mufs in der S c h u l e das V o l k, das sie zu regieren hat, im K e i m e s e h e n, und alle die Z w e i g e ihrer V e r w a l t u n g, welche die L e i t u n g eines reifen V o l k e s zum B e d ü r f n i f s macht, in der S c h u l e vorbereiten.

Das schöne Leben des Volkes in einem wohlgeordneten Staate, die gleichvertheilte und harmonisch in einander greifende Thätigkeit und dabey der gemeinsame Fleifs, der immer regsamere Betrieb der Agrikultur, das immer mehr emporstrebende Veredeln der Gewerbe, der immer mehr aufblühende Handel, der immer schöner sich entfaltende Sinn der Künste, die immer geistiger sich selbst ordnende Gemeinde – Verfassung, das immer mehr sich verstärkende Interesse der Einzelnen für Recht und Gerechtigkeit und darum das immer lebhaftere Streben znr Beseitigung des Unrechts selbst, Hände und Kräfte zu bieten, der immer stärker erwachende Gemeindesinn, der immer mehr erglühende Patriotismus, die von ihm ausgehende Liebe zum Regenten, das feste Vertrauen auf seine Regierung, die Hochschätzung und Ergebenheit gegen die Diener des Staates, das bereitwillige Hingeben zur Erhaltung des Gan-

zen, endlich was der Staaten Grundfeste ist, der immer lebendigere Glaube an Gott, den Gründer der Staaten, den Vater der Menschen, den Urheber alles Seyns. —

Wann und wie will der Staat das Leben seines Volkes von dieser Art wünschen, fodern und sehen, wenn es in der Schule nicht nicht vorbereitet und, wie Alles in der Natur, nach und nach zum Keime und zur Blüthe gefördert wird. Woher kommen denn die Schwierigkeiten, welche oft auch die kräftigste Regierung in ihrem Verwaltungsgange ermüden und lähmen, als daher, daſs sie es mit keinem zur Regierung vorbereiteten — daſs heiſst, keinem erzogenen Volke zu thun hat?

Die so oft beklagte Unwissenheit, Rohheit und Halsstarrigkeit des niederen Volkes, seine unablässige Anhänglichkeit an das Herkommen, seine Trägheit in Bezug auf Verbesserung seiner Gewerbe, sein boshaftes Streben gegen jede Neuerung, seine Zerstörungssucht gegen Alles, was Kultur und Kunst hervorbringt, seine Gleichgültigkeit gegen Anstalten der Schule und der Wohlthätigkeit, sein Miſstrauen gegen die Regierung und ihre Diener, seine verderbliche Bigotterie in der Religion, sein ins Unmenschliche ausartender Fanatismus — sind diese traurigen Mängel nicht hauptsächlich die Quelle der Schwierigkeiten, mit welcher die Regierungen am meisten zu kämpfen haben?

Um wie viel erleichterter würde der Gang einer Regierung, um wie viel gedeihlicher besonders auch das Streben der Kirche seyn,

wenn beyde es mit einem erzogenen Volke zu thun hätten? Allein wie soll die bisherige Schule diefs leisten? Ein ABC, ein Buchstabiren oder Lautiren und Lesen lernen legt dazu keinen Grund, eine Anweisung im Schön- und Rechtschreiben, eine Uebung im Zählen und Messen liefert keinen Beytrag zur Bürgerbildung und die Erlernung eines Katechismus macht keinen Christen. Erziehung nur kann einen erwünschten Erfolg hervorbringen. Die Schule mufs daher ein anderes Institut werden — was die Regierung für das Volk ist, mufs die Schule für die Kindheit seyn. Dem Schulaufseher und Schulleiter mufs dieses Leben des Volkes im Staate nach allen seinen Beziehungen vorm Auge schweben, und sein Beruf mufs seyn — den Gang der natürlichen Entfaltung der Menschen-Pflanze dem Schullehrer als Pfleger vorzuzeichnen, so wie für die genaue Beobachtung des Ganges zu sorgen.

Es kann daher kein Schulleiter den Foderungen seines Berufes entsprechen, ohne einer Seits die Idee des Staats und seiner Verwaltung, und anderer Seits die Idee der in ihm und für ihn sich entwickelnden Menschheit immer sich vorzuhalten. Staatswissenschaft ist daher dem Nationalerzieher eben so unentbehrlich, als Religionswissenschaft (nicht Theologie oder Dogmatik) dem Menschenerzieher. In wiefern aber jedes Amt seine unaufhörliche Uebung fodert, um als Kunst betrieben zu werden, so kann auch der Schulleiter als Nationalerzieher sein Amt nicht mit dem gedeihlichsten Erfolge verwalten, aufser

er bleibt einer Seits in steter Kenntniſs des Regierungsganges seines Vaterlandes und anderer Seits unnachlässig dem Studium der Menscherziehung im allgemeinen hingegeben. Die unnachlässige Theilnahme an dem Gange der Regierung seines Vaterlandes muſs ihn nicht nur vor dem den Schulmännern so leicht gefährlichen Pedantismus bewahren, sondern ihm auch stets die besondern Momente bemerkbar machen, auf welche seine pädagogische Thätigkeit sich besonders zu beziehen hat und das immerwährende Studium der Menschenerziehung muſs ihn vor dem Formalismus, Routinismus und Mechanismus schützen, zu welchem ihn sein Amt als — Geschäft verführen könnte.

Auf diese Weise wird aber das Schulwesen sich mit der Staatsverwaltung verschmelzen und des gedeihlichsten Erfolgs sich freuen.

Die Ideen zu dieser Schulerziehung fürs Leben anzugeben, aber zugleich die Art und Weise vorzuzeichnen, wie sie erzielt werden könne, das ist der Zweck eines Werkes, von welchem hier die Grundlage erscheint.

Ueberzeugt, daſs Unterrichts-Methoden ohne alle leitende Prinzipien in den Händen der Lehrer zu mechanischen Formen ausarten, und darum das erwünschte Gedeihen nicht haben können, habe ich hier

die leitenden Prinzipien so kurz und gemein faſslich, als möglich, vorausgeschickt, und sodann den Gang der Methode vorgezeichnet.

Von diesem Gesichtspunkte aus muſs auch die Behandlung des Ganzen beurtheilt werden.

Der Gegenstand ist zu wichtig, als daſs ich nicht jeden unserer vortrefflichen Männer in der Pädagogik auffordern sollte, die Idee dieser Schulerziehung mit aller Aufmerksamkeit und Strenge, aber auch mit Unbefangenheit zu prüfen.

Ich habe zwar die Idee lebhaft vor mir — ich durchschaue das organische Leben der Schule, wie die Idee sie fodert; allein wem gelingt es immer ganz, das, was er im Geiste vor sich sieht, auch im Worte bündig und schön darzustellen? So viel kann ich versichern, daſs die Wirkungen der Praxis, in wie weit sie bereits gezeigt werden können, Freude und Bewunderung erregen, obgleich diejenigen, welchen die Praxis in meinem Wirkungskreise anvertraut ist, selbst noch Anfänger in der Wissenschaft und Kunst sind.

Dieſs mag auch der Grund von der so unerwarteten Anzahl der Bestellungen seyn, daſs über 200 nicht befriedigt werden kön-

nen, darum der Druck der zweyten Auflage unverzüglich beginnt, und die Namen aller Subskribenten dieser vor gedruckt werden müssen.

Bayreuth, den 27. May 1817.

Der Verfasser.

Vorrede
zur zweyten Auflage.

Der schnelle Absatz der ersten Auflage, und die vielfältige dringende Nachfrage nach Exemplarien, machte die zweyte Auflage unverzüglich nothwendig. Eben darum konnte der Verfasser ihr nicht die Aufmerksamkeit weihen, um manche Stellen, nach seinem Wunsche umzuarbeiten. Indessen konnte er die Gelegenheit nicht unbenützt lassen, dem Publikum noch einige Erinnerungen mitzutheilen, um die Tendenz der Elementar-Schule fürs Leben noch bemerkbarer zu machen. Die eine ist die Abhandlung über die Frage: Woher kommt in unsern Tagen das Verderben der Menschen, die zweyte ist die Abhandlung zur Beseitigung zweyer Wahne, des einen von manchem Gelehrten, als ziele die Elementarschule fürs Leben nur auf die gemeine Lebensbrauchbarkeit ab, und des andren von manchem Lehrer, als sey das Ganze nur auf das schnelle Erlernen des Lesens und Schreibens abgesehen.

Gerne möchte er noch einem gutgemeinten Besorgnisse begegnen, dem nähmlich, als fodre die Unterrichtsmethode der Elementarschule fürs Leben, ausgezeichnete Lehrer, und könne von den Lehrern von gemeinem Schlage nicht erfaſst werden. Doch! Demonstrationen, wodurch eine entgegengesetzte Ueberzeugung bewirkt werden sollte, würden hier wenig frommen, denn nur die Erfahrung kann hier am Besten zur Ueberzeugung helfen.

Der Verfasser kann wohl eine solche Erfahrung aufweisen, indem er eine ziemliche Anzahl von Lehrern aufzuweisen vermag, welche ohne alle Vorbildung und Studium einen di-

daktischen Unterricht, nur von 8 bis 9 Monaten, genossen, und doch die Wirkungen in ihrer Schule hervorbringen, welche ihre Vorgesetzten mit Zufriedenheit bewundern und die Aeltern mit Freude erfüllen.

Möchte es ihm nur gelingen solche Lehrer in grofser Anzahl wirken zu sehen; dann würde er gewifs auch die Freude erleben, dafs sein Streben die erwünschten Früchte reichlich bringe.

Möchte es ihm aber vor allem gelingen, die Schulleiter und Schulaufseher für die Idee seines Strebens selbst zu gewinnen, die keine andre ist, als die Idee der organischen Menschengemeinschaft frühzeitig im Menschengemüthe hervor zu locken und immer lebendiger auszubilden; denn dann wird der rechtliche Bürgersinn und die mächtige Vaterlandsliebe einer Seits, die warme Menschenliebe und der fromme Kirchensinn andrer Seits, natürliche Stimmung des Gemüthes der Menschen werden; aber auch unerschütterliche Dauer haben, indem sie auf der Idee der Alles umfassenden Gottheit beruht. Dann werden die Erscheinungen des Zeitgeistes, die Anordnungen des Staates, und die Bestrebungen der Kirche, der eigensüchtigen Kritik zu unterwerfen, von selbst verschwinden, und ein frömmerer Zeitgeist wird nur auf die Erhaltung und Beförderung einer organischen Einheit, so wie im Inneren, auf eine harmonische Entwicklung der menschlichen Kräfte hinstreben, damit das Göttliche, das der Vater dem Geschlechte eingebahr, immer mehr sich an ihm zeige.

Bayreuth, den 20. März 1818.

Der Verfasser.

Subscribenten-Verzeichniſs.

Ahornberg.

	Ex.
Herr Scherzer, Pfr. und Sen.	1

Alt und Neustadt.

Herr Gmainer, Pfarrer.	1
— Sterb-Cooperat.	1

Amberg.

Herr Feil, Prof. und Insp.	30
— Freyherr v. Lichtenstein, Geistlicherrath.	1

Baireuth.

Herr Barth, Ministerialrath.	1
— Bayerlein, Syndiacon	1
— v. Breuning, Regierungssecret.	1
— Bünder, Stadtger. Ass.	1
— Bumann, Diaconus.	1
— Dietrich, Kriegsrath.	1
— Fikenscher, Regierungsrath.	1
— v. Geiger, Rentamtmann.	1
— Hagen, App. Ger. Adv.	1
— Heim, Rechnungsc.	1
— Hofmann, Lotto-Dir.	1
— Keim, Regier. Ass. u. App. Ger. Adv.	1
— Killinger, Oberbergmeister.	1
— Lachmüller, Canzlist.	1
— v. Luzenberger, Regierungsrath	1
— Neustädter, Oekonom u. Handelsmann	5
— Osmund, Rittergutsbesitzer.	1
— Püttner, Landbaumeister.	1
— Reinhardt, Subdiacon.	1

		Ex.
Herr	Dr. Reuter, Pfarrer.	1
—	Rümann, Kaufmann.	1
—	Schilling, Pfarrer.	1
—	Schüller, Rendant.	1
—	Stadler, Rector.	1
—	Starke, Konsistrth. Dec. u. D. S. Insp.	1
—	Baron v. Völderndorf, Oberlieut.	1
—	Wagner, Prof.	1
—	Wagner, Oberaufschläger.	1

Geldersheim.

Herr	Bergold, Pfr.	1

Bamberg.

Herr	Bail, App. Ger. Rath.	1
—	Brenner, Subregens.	1
—	Clarus. Dec. u. D. S. Insp.	20
—	Eitzenberger, Advocat.	1
—	Fleischmann, Cassier.	1
—	Forster, Caplan.	1
—	Fraas, Geistlicherrath.	
—	Gängler, Rector.	1
—	Göller, Prof	
—	Groſs, Stadt-Schulen-Commiss.	1
—	Haas, Insp. u. Prof.	76
—	v. Hölz, App. Gerrath.	1
—	Hohn, Prof.	1
—	Iäck, Bibliothekar.	2
—	Kummer, Landrichter.	1
—	Oestreicher, Geistlicherrath.	10
—	Pfeufer, Prof. u. Dir. arzt.	1
—	Pfeufer, Advocat.	
—	Schatt, Insp. d. Schullehrer-Seminars.	1
Frau	v Schaumberg.	1
Herr	Schum, Rentamtmann.	1
—	Stapf, Geistlicherrath u. Regens.	1
—	Steinrück, Prof.	1
—	F. v. Weling, Banquier.	1
—	Wolfsohn, Prof.	1
—	Wunder, Prof.	1

Beidl.

Herr Hermann, Cooper
— Greiner, D. Schulinsp. 4

Benck.

Herr Feder, Pfr. 1

Berg.

Herr Scherber, Pfr. 1

Berneck.

Herr Arnd, Dec. u. D. S. Insp. 8
— Ulmann, Diacon. 1

Bernstein.

Herr Busch, Pfarrer.
— Sack, Pfarr-Vikar.

Betzenstein.

Herr Hagen, Pfarr-Vikar. 1

Birk.

Herr Haberstumpf, Pfarrer. 1

Bischberg.

Herr Schmitt, D. S. Insp. 1

Bischofgrün.

Herr Bauernfeind, Pfarrer.

Brand.

Herr Peez, Pfarrer. 1

Bron.

Herr Jahreiſs, Pfr.

Burggrub.

Herr Dr. Gack, Pfarr-Verwalter. 1

Buch am Forst.

Herr Krepper, Pfr. u. Lok. S. Insp. 1

Buchau.

Herr Krausold, Pfr. u. Lok. S. Insp. 1

Buichenbach.

Herr Forster, Pfarrer. 1

Bindlach.

Herr Seifert, Pfarrer. 1

Burgebrach.

Herr v. d. Pfordten, Landrichter. 1
— Werner, Dechant u. D. S. Insp. 5

Burkersdorf.

Herr Kellner, Pfarrer.

Burkundstadt.

Herr Greim, Caplan. 1

Buttenheim.

Herr Dippold, Caplan. 1
— Krämer, Pfarrer. 1

Conradsreuth.

Herr Püttner, Pfarrer. 1

Creufsen.

Herr Lang, Stadtpfarrer und Senior 1

Cronach.

Herr Tavernier, Pfr. u. D. S. I. 11

Culmbach.

Herr Dorfmüller, Dec. u. D. S. I. 12

		Ex.
Herr Gebhard, Syndiakonus.		1
— Rubner, Subdiac:		1
— Zehlein, Lat. Vorb. L.		1

Drosendorf.

Herr Hartmann, Pfr. 1

Drugendorf.

Herr Eppenauer, Pfr. 1

Ebensfeld.

Herr Kaufmann, Pfr. 1

Ebermanstadt.

Herr Dül, Pfr. u. D. S. Insp. 4

Ebnath.

Herr Hopf, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1
— Schwindel, Caplan 1

Eckersdorf.

Herr Künzel, Pfr. 1

Egglofsheim.

Herr Frey, Pfr. 1
— Weidner, Caplan 1

Egloffstein.

Herr Rofsteuscher, Pfr. 1

Eineershausen.

Herr Kauppel, Cooper. 1

Emtmannsberg.

Herr Keller, Pfr. 1

Enchenreuth.

Herr Wittmann, Pfr. 1

Erbendorf.

Herr Alt, Pfr. 1
— I. Cöhl, Pfarrer 1

Herr Kastel, Cooperat. 1

Ermreuth.

Herr Hermann, Pfarr-Vikar 1

Eschenbach.

Herr Greger, Landgerichts-Assessor 1

Falkenstein.

Herr Schreider, Hammerwerksbesitzer 1

Fichtelberg.

Herr Senft, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Floſs.

Herr Plodeck, Pfr. u. D. Sch. Insp. 13

Floſs.

Herr I. Ch. Lederer, Pfr. 1

Frankenweinheim.

Herr Ferger, Caplan 1

Freienfels.

Herr Merz, Pfarrer 1

Frensdorf.

Herr Dumpert, Pfr. u. D. S. Insp. 8

Friesen.

Herr W. Drotsch, Pfr. 1

Füttersee.

Herr Hermann, Pfr. u. Lokal Schulinsp. 1

Gärtenroth.

Herr Schneider, Pfarrer. 1

Gattendorf.

Herr Reinel, Pfr. 1

Gefrees.

Herr Füssel, Pfr. 1

Geiſsfeld.

Herr I. G. Zuber, Pfarrer. 1

Geseſs.

Herr Geiger, Gaplan. 1

Gelchsheim.

Herr Stang, Cooper. 1

Geroldsgrün.

Herr Groſs, Pfr. 1

Gerolzhofen.

Herr Falkenstein, Stadt-Pr. 2

Giech.

Herr Schloderer, Pfarrer. 1

Goesweinstein.

Herr Mahr, Capl. u. L. S. Insp. 1

Goldcronach.

Herr Ellrodt, Pfarrer. 1

Graefenberg.

Herr Lindig. Ldgerichts-Ass. 1
— Sensburg, K. Landr. 1
— Witschel, Dec. u. D. S. Insp. 13

Grettstadt.

Herr K. Denner, Pfarrer. 1

Groſsengeschwenda.

Herr Wagner, Pfr. 1

Güsbach.

Herr Kügel, Pfarrer. 1

Gunzendorf.

Herr Röſsl, Caplan. 1

Haag.

Herr Neidhart, Pfarrer 1

Hallendorf.

Herr Seubert, Pfr. 1
— Schönfelder, Capl. 1

Hallerstein.

Herr Fischer, Pfarrer. 1

Hallstadt.

Herr M. Bauz, Pfr. 1

Harsdorf.

Herr Seiferth, Pfr. 1

Haufsen.

Herr Wohl, Pfr. u. L. S. Insp. 1

Heiligenstadt.

Herr Marthet, Pfr. u. Lokalschulinsp. 4

St. Helena.

Herr Krämer, Pfr. 1

Helmbrechts.

Herr Pflaum, Pfr. 1

Herlheim.

Herr Henneberger, Caplan. 1

Hernsdorf.

Herr Nagel, Pfr. 1

Herreth.

Herr Hartmann, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Hirschaid.

Herr H. Gareis, Pfarrer 1

Hetzelsdorf.

Herr Purucker, Pfr. u. Lokalschulinsp. 2

Hilpoltstein.

Herr Bechmann, Pfr. u. Senior. 1

Himmelcron.

Herr Meyer, Pfr. u- Lokal-Schulinspector 1

Hochstall.

Herr Blumenröther, Pfarrer. 1

Hochstadt.

Herr Dr. Schellhorn, Stadtpfr. u. D. S. I. 21

Hohenmirsberg.

Herr Blitterlein, Pfr. 1

Hof.

Herr Gebhard Diacon 1
— Gemsbeim, Cantor 1
— Gerbig, Vikar 1
— Müller, Dec. u. D. S. Insp. 11
— Weiſs, Diacon 1

Holfeld.

Herr Leicht, Pfr. u. D. Schulinsp. 14

Hopferstadt.

Herr Braun, Pfarrer 1

Hutschdorf.

Herr Hechtel, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Igensdorf.

Herr Ostermeyer, Pfr. 1

Joditz.

Herr Unger, Pfr. 1

St. Johannes.

Herr Sieger, Pfr. 1

Issigau.

Herr Müller, Pfr. 1

Kaltenbrun.

Herr Deinhardt, Pfr. 1

Kaltenbrunn.

Herr Dürschedel, Pfarrer 1

Kasendorf.

Herr Georg Decan und D. Schulinsp. 1
— Hermann Diacon 1

Kaſsl.

Herr Kurz, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Kaulsdorf.

Herr Heller, Pfr. 1
— Schmiedgen, Bergmestr. 1

Kautendorf.

Herr Thiermann, Pfr. 1

Kemmern.

Herr Pisetzky, Pfarrer 1

Kemnath.

Herr Freyherr v. Andrian, Königl. Kämmerer und Landrichter 1
— Haller, Stadtpfr. u. D. S. Insp. 12
— Koller, Cooperator 1

Kerschbach.

Herr Rudel, Pfr. 1

Kirchehrenbach.

Herr Heber, Pfarrer 1

Kirchenlamitz.

Herr Ertl, Landrichter 1
— Flessa, Diaconus 1
— Meyer, Pfr. 1

Kirchenlaybach.

Herr F. Tritschler, Pfarrer 2

Kirchenthumbach.

Herr I. X. Leythäuser, Dechant und Pfr. 1
— L. Schuler, Caplan 1

Kirchleifs.

Herr Barnickel, Pfr. 1

Rirchröttenbach.

Herr Hohmann, Pfr. 1

Kirchrüfselbach.

Herr Wolf, Pfr. 1

Kirchschletten.

Herr Plodeck, Pfarrer. 1

Kleütheim.

Herr J. A. Schwemmlein, Pfr. 1

Kleintettau.

Herr Sauer, Forstwart 1

Glosberg.

Herr J. Fries, Pfarrer. 1

Köditz.

Herr Wolf, Pfr. 1

Königsfeld.

Herr Reicheld, Caplan u. D. Schulinsp. 2

Kohlberg.

Herr Rogenhofer, Pfr. 1

Kohlberg.

Herr Ch. F. Holzhey, Pfr. 1

Kübs.

Herr Frauenholz, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Kulmmain.

Herr Bedal, Pfr. u. D. Schulinsp. 15
— Lederer, Cooperator. 1

Lahm.

Herr Rudolph, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1
Herr F. Musinan, Caplan. 1
— A. Schwarz, Pfarrer. 1

Langenau.

Herr Schneider, Forstwart. 1
— Steiner, Pfr. u. D.-S.-Insp. 2

Langensendelbach.

Herr Püls, Pfr. u. D. S. Inspect. 6

Lanzendorf.

Herr Eschenbach, Pfr. 1

Lauenstein.

Herr Maurer, Pfr, 1

Lehenthal.

Herr Trinkler, Pfr. 1

Leupoldsgrün.

Herr Rennebaum, Pfr. 1

Leiterbach.

Herr Magdalener, Pfr. 1

Lichtenberg.

Herr Lindner, Pfr. 1

Lichtenfels.

Herr E. Reitzner, Caplan 1
— Schell, Landrichter. 1
— I. B. Vogel, Pfr. u. D. Schulinspect. 13

Lindenhardt.

Herr Ammon, Decan u. D. Schulinsp. 1

Lisberg.

Herr Heumann, Lokal-Schulinsp. 1

Litzendorf.

Herr I. Uhlmann, Pfr. 1

Lohndorf.

Herr G. Schott, Pfr. 1

Ludwach.

Herr Eisfelder, Pfarrer. 1

Ludwigstadt.

Herr Bayl, Landrichter 5

Mainroth.

Herr Göppner, Pfr. 1

Mangersreuth.

Herr Seifart, Pfr. 1

Markschorgast.

Herr Assistent Flossa 1
— Rentamtm. Ritter. 1

Marienweiher.

Herr Hofmann, Pfr. 4

Markschorgast.

Herr Neuner, Pfr. 1

Markzeuln.

Herr I. Ch. Settelein, Pfr. 1

Melkendorf

Herr Küspert, Pfr. 1

Memmelsdorf.

Herr A. Lindner, Cooperator. 1

Mengersdorf.

Herr Braunolt, Pfr. 1

Michaelfeld.

Herr B. Käſs, Caplan. 1
— Thumser, Pfr. 1

Michelau.

Herr Link, Pfarrverweser. 1

Mistelbach.

Herr Scheretz, Pfr. 1

Mistelgau.

Herr Hagen, Pfr. 1

Mistendorf.

Herr I. Röschlaub, Pfr. 1

Mitterteich.

Herr Siegert, Cooperator 1

Mitwitz.

Herr Wolfhart, Pfr. u. Lokalschulins. 1

Mockersdorf.

Herr J. B. Käſs, Cooperator 1
— A. Schreiner, Pfr. 4

Motschenbach.

Herr Rascher, Pfr. 1

Modschiedel.

Herr Kutzer, Pfr. 1

Muggendorf.

Herr Krausold, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Münchberg.

Herr Geiſsler, Archidiakon. 1
— Schwinger, Vikar 1
— Wernlein, Decan u. D. S. Insp. 2

Münchenreuth.

Herr A. Auer, Pfarr-Provisor. 1

Naila.

Herr Fick, Pfr. 1

Mellerichsstadt.

Herr B, Majer, Rector 1

Nemmersdorf.

Herr Ulmer, Pfr. 1

Neualbenreith.

Herr M. Müller, Pfarr-Provisor 1

Neudorf.

Herr Schmeer, Pfr. 1

Neudroſsenfeld.

Herr Erb, Pfarrer 1
— Keck, Diakon u. Pfr. 1

Neukirchen.

Herr Hanf, Pfr. 1

Neunkirchen.

Herr I. V. L. Reinhart, Decan u. D. Schinsp. 11
— Schneider, Pfr. 1

Neunkirchen a. Br.

Herr Oertlein, Caplan 1

Neunkirchen am Sd.

Herr Zink, Pfarrer 1

Neustadt a. K.

Herr Wagner, Pfr. 1

Neustadt an der Waldn.

Herr Beer, Landgerichts-Accessist 1
— Eſsl, Landgerichts-Accessist 1
— Freyherr v. Lichtenstern, Landrichter 3

Neustädtlein.

Herr Riedel, Pfr. 1

Nordhalben.

Herr C. Friedrich, Cooperator 2

Nürnberg.

Herr Dr. u. Prof. Wolf, Schullehr. Seminar. Insp. 28

Oberailsfeld.

Herr Kremer, Pfr. 1

Oberhaid.

Herr Clement, Dech. u. D. Schulinsp. 14

Oberkotzau.

Herr Martius, Pfr. 1

Obernsees.

Herr Schmidt, Pfr. 1

Oberrößlau.

Herr Sontag, Pfr. prov. 1

Oberschwarzach.

Herr Bandorf, Pfarrer 1

Obertrubach.

Herr König, Pfr. 2

Obristfeld.

Herr Wolfhart, Pfr. u. Lokalinsp. 1

Ochsenfurth.

Herr Jäger, Stadt-Pfr. 1

Parkstein.

Herr Rödig, Cooperat. 1
— Weiss, Pfr. 1

Pesten.

Herr Wolf, Pfr. und Lok. Schulinsp. 1

Pegnitz.

Herr Kastner, Pfarrer. 1

Pettstadt.

Herr Stapf. Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Pinzberg.

Herr Sauer, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Plech.

Herr Grüner, Pfarrer u. L. Schulinsp.

Ploesberg.

Herr F. B. V. Holst Pfarrer u. Sen. 1

Poppendorf.

Herr Endres, Caplan. 1

Poſseck.

Herr Engel, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Pottenstein.

Herr Deinzer, D. S. Insp. 8
— Helldörfer, Stadt-Pfr. u. Dech. 3

Preſsath.

Herr Lang, Cooperator. 1
— Widmann, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Pretzfeld.

Herr Heinzenknecht. Cooper. 1

Priesendorf.

Herr Sendner, Pfr. u. Lokal-Schulinsp. 1

Püſselsheim.

Herr Wirsing, Dechant u. Pfr. 26

Pullenreuth.

Herr Koller, Pfr. u. Lokal-Schulinsp. 1

Puttenheim.

Herr D. Ammon, Schloſs-Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Regensburg.

Herr Canstadt, Hofrath u. Dr. 2
— v. Ringel, Regirungsrath. 1
— Müller, Regierungsrath. 2
— Toprano, Leh. d. lat. Vorber. Sch. 1

Regnitzlosau.

Herr Hofmann, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Rehau.

Herr Rottlauf, Landrichter 1
— Wirth, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Reundorf.

Herr Carl, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Reuth.

Herr Bayer, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Reuth.

Herr M. Düll, Pfarrer. u. L. Schulinsp. 1

Rothenkirchen.

Herr Röschlaub, Dechant u. Pfr. 1

Rottenstadt.

Herr Vogel, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Schnaitach.

Herr Kinle, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Schauenstein.

Herr Basold, Pfr. u. L. Schulinsp. 1
— Böhner, Pfr. u. Diac. 1

Scheinfeld.

Herr Leymeister, Dechant und Stadt-Pfr. 1

Schefslitz.

Herr Graf v. Lerchenfeld, Königl. Kämmerer und Landrichter. 1
— Meifsner, 1r Assesor 1

Herr Röder, Caplan. 1
— Schild, Capl. 1
— Winkel, 2r Assessor. 1

Schirnding.

Herr Klinger, Pfarrvik. 1

Schlammersdorf.

Herr I. Zeitz, Pfarrer. u L. Schulinsp. 1

Schlicht.

Herr Sauer, Geistlicherrath u. D. S. Insp. 2

Schlüſselau.

Herr Reuſs, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Schlüſselfeld.

Herr Gabler, Caplan. 1

Schmölz.

Herr Zerzog, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Schnabelwaid.

Herr v. Berg, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Schnaid.

Herr Quarante, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Schnei.

Herr Kohlus, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Schönfeld.

Herr Porzelt, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Schottenstein.

Herr Beumelburg. Pfarr u. Lokal-Schulinspecter. 1

Schwarzbach.

Herr Steininger, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Schwarzenbach an der Saale.

Herr Hartung, Rector 1
— Herr Wagner, *Pfr.* 1

Schwarzenbach a. W.

Herr Haaſs, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Selb.

Herr *Pülz*, Diacon. 1
— Schumann, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Seuſsling.

Herr Sartorius, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Seybelsdorf.

Herr Sommer, Dek. u. D. S. Insp. 12

Speinshard.

Herr M. Frank, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Sparneck.

Herr Wanderer, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Sonderhofen.

Herr Göbel, Cooperator 1

Stadelhofen.

Herr Berner, *Pfr.* u. L, Schulinsp. 1

Stadtsteinach.

Herr Lamberger; Landrichter 1
— Röttinger, Dechant Pfr. u. D. Schulinsp. 2
— Sauer, Caplan 1

Stambach.

Herr Schlenk, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Steben.

Herr Kieſsling 1

Steegauerach.

Herr Zorn, Pfr. u. Lokal-Schulinsp. 1

Steinberg.

Herr M. Reichelt, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Steinfeld.

Herr Keilholz, *Pfr.* u. L. Schulinsp.
— Klebsadel, Cooperator 1

Steinwiesen.

Herr F. Bauer, Caplan 1
— B. Hunger, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Mistelfeld.

Herr A. Busch, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Streitberg.

Herr Müller, *Pfr.* u. Lokalschulinsp. 1

Streitau.

Herr Bernhold, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Ströfsendorf.

Herr Herold, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Strullendorf.

Herr A. Güfsregen, *Pfr.* u. L. Schulinsp. 1

Stübig.

Herr Kunnel, *Pfr* u. L. Schulinsp. 1

Tettau.

Nerr Bauersachs 1
— Korn, *Porzelleinfabrik.* 1
— Raab, *Porzelleinfabrik.* 1
— Schilling, Porzellainfabrik. 1
— Schuster, Revierförster. 1

Tauschnitz.

Herr Lachmeyer, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1
— Striegel, Caplan. 1

Thiersheim.

Herr Stadelmann, Pfr. u. Sen. 1

Thuisbron.

Herr Igler, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Thurnau.

Herr Herding, Rector. 1
— Kayſsler, Decan D. u. L. Schulinsp. 8

Thurndorf.

Herr I. B. Waich, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Tiefenpoelz.

Herr A. L. Söhnlein, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Toeppen.

Herr Frisch, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Trabelsdorf.

Herr Beutner, Pfarrverweser. 1

Trebgast.

Herr Seifert, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Troschenreuth.

Herr R. Seuberth, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Trunstadt.

Herr F. P. Schäfer. Lokal-Schulinsp. 1

Tschirn.

Herr Neblich, Revierförster. 1
— Schauer, Pfr. u. D. Schulinsp. 1

Thuusenreuth.

Herr I. H. A. Aichinger, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Tükelhausen.

Herr Sprenke, Pfr. u. L. Schulinsp. 1
Frau von Sturz, Landes-Directions-Räthin. 1

Uetzing.

Herr Th. A Rascher, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Veitlahm.

Herr Heerdegen, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Vierzehn-Heiligen.

Herr A. Müller Hilfspriester 1

Volsbach.

Herr Heim Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Vorcheim

Herr Richter Stadtpfr. u. L Schulinsp. 20

Waldeck.

Herr L. Winkler, Pfarrrr u. L. Schulinsp. 1

Waldsassen.

Herr Haubner Rentamtmann. 1
— I. G. Hausn, Pfr. u. D. Schulinsp. 11
— M. Obermeyr, Cooperator. 1

Walkersbrun.

Herr Herrmann, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Wallenfels.

Herr I. B. Appel, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Walsdorf.

Herr Billmann, Senior, Pfr. u. Lokalschulinsp. 1

Waltershof.

Herr G. F. Schönecker, Pfarr-Provisor. 1

Wartenfels.

Herr H. Schnaus, Caplan u. Pfr. Provis. 1

Wattendorf.

Herr Seel, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Weiden.

Herr Nagler, Cooperator. 1
— Rogenhofer, Stadt-Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Weiden.

Herr F. L. Meißner, Diacon. 1

Weidenberg.

Herr Oelschlägel, Pfr. u. L. Schulinsp. 1
— Pausch, Diacon. 1

Weißdorf.

Herr Weiß, Pfr. u. Sen. 1

Weißenohe.

Herr Schuster, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Waißmain.

Herr Behr, Capl. 1
— Busch, Decan. 10
— Grabner, Capl. 1
— Leo, Landrichter. 1

Weiſsenstadt.

Herr Schlichting, Diac. 1

Wernersreuth.

Herr F. A. Retzer, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Wieſsentheid.

Herr I. P. Dellau, Pfr. u. L. Schulinsp. 4

Wiesenthau.

Herr Hemmerlein, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Wildenreuth.

Herr Schätzler, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Windheim.

Herr Geist, Caplan. 1
— Stellwag, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Windischenbach.

Herr Hortig, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Wirbens.

Herr Langheinrich, Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Wirsberg.

Herr Landgraf, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Wiesau.

Herr L. Pröls, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Wonsees.

Herr Doehla, Diacon.

Würzburg.

Herr G. Th. Haaf, Militair-Pfarrer. 1
— G. Riegler, Dr. der Theologie, u. Cooperat 1
— Ph. Warmuth, Subregens des Seminars. 1

Wunsiedel.

Herr Reuſs, Archidiacon. 1
— Vogel, Decan u. D. S. Insp. 27
— Vulpius, Syndiakon. 1

Zapfendorf.

Herr Seyfried, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Zeil.

Herr Fuchs, Stadt Pfr. u. L. Schulinsp. 1

Zell.

Herr Blumenroeder, Pfr. u. Kämmerer 1

Zeyern.

Herr N. Bochmer, Pfarrer u. L. Schulinsp. 1

Einleitung.

§. 1.

Es ist doch sonderbar! jeder Vater, ausser er sey ganz geist- und gefühllos, jede Gemeinde, wenn sie nicht aus thierartigen Wesen zusammengesetzt ist, und jede Regierung, die sich bis zur Kenntniſs ihres Berufes ausbildete, hat von heranwachsenden Kindern die Meinung, sie müſsten in eine, (öffentliche oder privat, gilt gleich), Schule gehen. Diese allgemeine Meinung leitet sicher auf den Gedanken, es wohne dem Menschen die dunkle Ueberzeugung bei, der Mensch müsse etwas lernen. Allein die nähere Erwägung des durch obige Meinung begründeten Herkommens, die Kinder in die Schule zu schicken, aber übrigens die Schule selbst so ganz ihrem Schicksale zu überlassen, wie dasselbe nämlich durch die sich hervordrängenden Lehrer, oder durch das Gutdünken der Aeltern, oder Vorsteher geleitet wird, und die Bemerkung, daſs man nirgends daran denket, was eigentlich die Schule seyn, oder — was der Mensch, und — wie er es

lernen soll, — muſs eben so niederschlagend, oder Unwillen erregend, als die erste Beobachtung, welche uns einen edlen menschlichen Trieb verräth, erfreulich seyn. Denn, wenn bei der ersten Erscheinung die menschliche Natur gleichsam eine ihrer Hauptfoderungen andeutet; so muſs es uns betrüben, wenn nicht auch über diesen wichtigen Gegenstand bestimmte Aussprüche zum Vorschein kommen, um sicher zu seyn, daſs jene Hauptfoderung der — Menschheit, kann man sagen, richtig erfüllt werde.

§. 2.

Angenommen, daſs die Menschen durch ihr in Bezug auf Menschen-Unterricht beobachtetes Herkommen die Nothwendigkeit des Kindes-Unterrichtes ausgesprochen haben, so bemerkt man doch nirgends einen bestimmten Zweck des Unterrichtes angedeutet, noch weniger findet man etwas Allgemeines darüber ausgesprochen. Das Einzige, worin aller Kinderunterricht sich vereinigt, ist das Lesen und Schreiben. Was sonst immer für Unterrichts-Gegenstände in der Erfahrung gefunden werden, scheinen mehr von der willkührlichen Bestimmung der Aeltern, oder der Lehrer abzuhängen, wenn sie nicht irgendwo durch ein Gesetz bestimmt sind. Wäre der Zweck des Kindesunterrichts ausgesprochen;

so müſsten zwey Hauptfragen gelöſst seyn, ohne deren Lösung keine Schule eröffnet werden sollte, weil zu besorgen steht, daſs sie die Schüler vielleicht vom Ziele eher entferne, als sie ihm näher bringe.

Diese zwey Hauptfragen sind folgende:

I. Worin soll das Kind unterrichtet werden, und —

II. Auf welche Weise soll es als Mensch und Kind unterrichtet werden?

§. 3.

Die Erfahrung beweiſst uns aber, daſs man um die Lösung dieser Fragen ganz unbekümmert sey, wie wir uns bei der näheren Prüfung des ersten Kinder-Unterrichts sagen müssen. Denn, sowohl in Bezug auf den Unterrichtsstoff, als in Bezug auf die Unterrichtsweise herrscht — blindes Herkommen, oder regellose Willkühr. Um uns davon zu überzeugen, dürfen wir nur einmal eine der bestehenden Elementarschulen durchwandern. Denn der gröſste Theil der Menschen erhält seinen Unterricht in diesen Schulen und der Privatunterricht ist nur ein Surrogat der öffentlichen Schule.

Unsere Aufmerksamkeit soll nun auf die erste Frage gerichtet seyn: Worin besteht der erste Kinderunterricht?

Der gröſste Theil dieser Schulen in Teutschland hat kein höheres Ziel sich vorgesteckt, als — Lesen, Schreiben, Rechnen und Christenthum zu lehren.

Ein Theil aber, auch in Ländern, wo es erweiterte Schulpläne gibt, thut zwar desgleichen, als lehre er noch andere Gegenstände; allein man darf hunderte der Schulen dieser Art durchwandern, und ihr Getrieb beym wahren Lichte besehen, so findet man, daſs ihr Vorgeben, sie lehrten auch ihre Kinder die Natur, den Menschen, die Erde, etc. kennen, ein blendender Ruhm sey; denn Alles, was sie von diesen Gegenständen lehren, besteht in einigen Definitionen und Klassifikationen.

Endlich gibt es Schulen, insbesondere — Privatinstitute, worin auch alle Lehrgegenstände, die unter der Benennung Realien zusammengefaſst werden, Gegenstände des Unterrichtes sind; allein in einer Ausdehnung, daſs man bey dem Examen der Schulen glauben sollte, sich in einer Schule von jungen Philosophen und Physikern zu befinden, wenn der Anblick der Kleinen den Zuhörer nicht überzeugte, daſs die Antwortenden — Kinder seyen.

Dieſs ist unläugbar der allgemeine Zustand der Schulen in Hinsicht auf das Quan-

tum der Belehrung in Teutschland, und auch in andern Ländern, wie man von Sachkundigen vielseitig erfährt. Es heiſst hier absichtlich: im Allgemeinen; denn, daſs sich schon manche Schulen der Stufe ihrer hohen Bestimmung nähern, kann auch nicht geläugnet werden. Allein solche gehören immer noch unter die Ausnahmen.

Kurz, man kann ohne alles Unrecht behaupten, der gröſste Theil der Schulen, oder vielmehr ihrer Lehrer und Leiter, wissen nicht mit Bestimmtheit, worin dem aufkeimenden Menschen Unterricht zu ertheilen sey; und hiermit ist ihr Unterricht in Bezug auf die Bestimmung der Unterrichts-Gegenstände wahre Willkühr und folglich Geistes-Despotismus.

So hart diese Behauptung klingt, so ärgerlich sie ist; sie muſs ausgesprochen werden, denn der bekannte Spruch: veritas odium parit, darf dem Freunde der Jugenderziehung in Hinsicht auf einen so wichtigen Gegenstand den Mund nicht sperren — sondern der Spruch: Magis amica veritas, muſs sein Gesetz seyn.

Mag es seyn, daſs so manche Halbgelehrte, von dem Wahne berückt, sie seyen Schulmänner, weil sie diese und jene Schulschrift kennen, und vielleicht auch in Anwendung brachten und bringen, von einer

solchen Behauptung aufgereitzt werden; mag es seyn, daſs das Gemüth so mancher anderer von dieser Behauptung gar nicht einmal in Bewegung gesetzt wird, weil sie nicht einmal sie fassen — sie soll doch laut und nachdrücklich gepredigt werden, weil man sich mit der Hoffnung trösten muſs, daſs es doch der Bessergesinnten (ausser den Schulleuten) schon sehr viele gebe, welche diese und noch andere folgende Winke und Belehrungen auffassen, und von ihrer Wahrheit durchdrungen dann auf die Schulleute selbst mit Ansehen einwirken werden.*)

Was oben von dem für Schulen nöthigen Unterrichts-Stoffe gilt, gilt noch mehr von der — Unterrichtsweise. Denn diese ist im Allgemeinen ganz dazu gemacht, den kindlichen Geist zu unterdrücken, in Fesseln zu schmieden, und ihn darin gleichsam zusammen schrumpfen zu lassen; dabey aber dem kindlichen Gemüthe eine Abneigung gegen den Schulunterricht einzuflöſsen. Diese Behauptung klingt noch härter, als die obige, allein laſst uns einmal die Augen der Unpartheiischen, der Kinderfreunde und der Aeltern auf das Getriebe des Schulunterrichtes lenken und fesseln, damit das Mitleid sie ergreife,

*) Es ist dieses Buch zwar zunächst für Schulmänner geschrieben, aber aus eben dem angeführten Grunde absichtlich auch Aeltern zur Beherzigung empfohlen.

und sie für eine wohlthätige Aenderung — gegen die Wünsche der Schulleute, stimme.

§. 4.

Die Unterrichtsweise der Elementarschule hat bisher ausser der Bassedowschen, Rochowschen und Pestalozzischen Unterrichts-Methode sich immer nur auf den Unterricht im Lesen und Schreiben beschränkt, und darüber sich vorzugsweise ausgesprochen. Was den Unterricht in den übrigen Kenntnissen betrifft, ist sie bis jetzt noch so vag und unbestimmt, daſs sich Nichts von ihr als Regel angeben läſst.

Wir müssen uns daher auch nur auf die Beobachtung des Lese- und Schreibeunterrichts allein beschränken, um die Unterrichts-Weise der Schule nach der Mehrzahl kennen zu lernen. Es sind aber dieser Unterrichtsweisen nur zwey vorzügliche Arten bekannt. Es wird dem Kinde entweder ein Buchstabe vorgezeigt, und ihm dabei der Name desselben angegeben, und wenn es auf diese Weise das ganze A B C kennt, ihm die Zusammensetzung der Buchstaben zu Sylben, endlich die Zusammensetzung der Sylben zu Wörtern gelehrt; oder es wird ihm ein Buchstabe vorgezeigt, und ihm davon der Laut, den er in der Aussprache bezeichnet, vorgetönt, damit

ihn das Kind nachtöne, und beym Wiedersehen den Ton wiederhole. Vermag nun der Schüler dieſs bey allen Buchstaben des Alphabets, so wird ihm die Zusammensetzung der Laute in Worten gezeigt. Bei beiden Leseunterichts-Methoden wird das Schreiben auf dieselbe mechanishe Weise gelehrt, daſs Buchstaben, Sylben und Worte vorgeschrieben werden, damit der Schüler sie nachbilde. Später folgt das orthographische und kalligraphische Schreiben.

Beide Methoden unterdrücken den kindlichen Geist schon im ersten Entfalten, zerstören die Bildung des Gemüths, begründen den Mechanismus und erzeugen eine Abneigung gegen den Unterricht, wie wir später noch mehr einsehen werden.

§. 5.

So wird denn der erste Kindes-Unterricht aus Mangel der ächten Unterrichtsweise wieder, indem er herkömmliche Regeln befolgt, die nicht auf die Gesetze des kindlichen Werdens berechnet sind, zur Kindes-Tyrannei, und zwar um so mehr, da er den Zustand des Kindes, in welchem es sich beim Uebertritt zum Unterricht befindet, gar nicht berücksichtiget. Der erste Schulunterricht beginnt mit dem gröſsten Contraste zwischen dem vorigen Kinderleben und dem Schulleben

und der Lehrer kommt nie auf den Gedanken des Unrechts, das in seinem Verfahren liegt.

Man erwägt darum nicht, dafs, wie bei der physischen Kindeserziehung die Verletzung des Gesetzes des Allmähligen, so bedeutenden Schaden oft verursacht z. B. das zu schnelle Angewöhnen des Säuglings an das Licht, auch dieselbe Sünde bei der intellektuellen Erziehung einen noch gröfseren Nachtheil veranlassen könne.

§. 6.

Oben wurde bemerkt, ausser der Bassedow- und Rochowschen Unterrichts-Methode, welche lediglich nur auf formale Uebungen des Verstandes ausgehen, und der Pestalozzischen, welche diese Uebungen zwar mehr regelt, aber sich jedoch noch immer nicht über Zahl, Maafs und Sprache mit glücklichem Erfolge ausdehnte, kennen wir ausser dem Schreib- und Lese-Unterricht sonst keine ganz bestimmte, und etwa von ihrem Urheber oder von ihrer Tendenz aus bezeichnete Elementar-Unterrichts-Methode für die übrigen Lehrgegenstände. Eben darum läfst sich so weniges ausser dem Lese- und Schreibunterricht im Allgemeinen für die Beantwortung unserer Frage: wie soll das Kind als Mensch unterrichtet werden, in der Erfahrung finden.

Alles, was man noch sagen könnte, läſst sich darauf zurückführen: Man bemerkt das Streben, im Unterricht vom Leichteren zum Schwereren aufzusteigen, und daher mit dem Anschaulichen zu beginnen; allein — das Leichtere zu suchen, den Uebergang zum Schwereren zu bemessen, die ersten Anschauungen zu bestimmen, die Ausdehnung ihres Kreises vorzuzeichnen. — Alles dieſs ist der Beurtheilung eines jeden Lehrers noch überlassen, und daher haben wir in dieser Beziehung eine unerhörte Menge von Unterrichtsweisen, oder im Grunde genommen — gar keine, weil es doch nur — eine für — Menschen geben kann.

§. 7.

Das Resultat unseres Umhersuchens und Beobachtens vereinigt sich denn offenbar in dem Satze: Die Beantwortung obiger Hauptfragen finden wir in der Erfahrung nicht. — Wir müssen daher sie auf einem andern Wege suchen.

§. 8.

Der einzuschlagende Weg ist der des Nachdenkens über den Zweck des Menschenunterrichtes, denn das Unterrichten muſs einen bestimmten Zweck haben. Folglich sind die

Gegenstände des Unterrichtes, so wie die Unterrichtsart nur die Mittel den Zweck sicher zu erreichen.

So laſst uns denn den angedeuteten Weg betreten, um einmal zu dem Ziele einer sichern Kenntniſs in Bezug auf einen so wichtigen Gegenstand zu kommen.

§. 9.

Der zweckmäſsigste Gang, den wir dazu nehmen, ist, sicher der, wodurch wir auf die Höhe gelangen, um das allgemeine Gebiet der Unterrichtslehre zu überschauen, und zugleich den besonderen Kreis zu fixiren, den wir nachher zu durchwandern haben, um auch die Elementar-Unterrichtslehre zu durchdringen.

Demnach wird sich unser Werk in zwey Hauptstücke theilen, nähmlich

im Iten

von der allgemeinen Unterrichtslehre;

im IIten

von der Elementar-Unterrichtslehre handeln.

Doch laſst uns den Gegenstand noch näher betrachten, und es wird sich bald zeigen, daſs wir noch eine andere, und zwar vorzüglichere Abtheilung des Werkes treffen müssen.

§. 10.

Was wir bisher an der Elementarschule insbesondere gerügt haben, war die durchaus im Verfahren sichtbare Unbestimmtheit im Erkennen ihrer Zwecke.

Wenn der Menschen-Unterricht einen allgemeinen Zweck der Menschen haben soll, wie vorauszusetzen ist, so ist er ein Geschäft von höchster Wichtigkeit, das gegen alle Unbestimmtheit gesichert werden mufs, damit der Lehrer nie Gefahr laufe, das Ziel zu verlieren. Aus diesem Grunde ist ihm also eine sichere Anweisung zur Führung seines Geschäftes nöthig. Diese Anweisung ist denn die Unterrichtslehre.

§. 11.

Die Unterrichtslehre ist demnach der Inbegriff aller derjenigen Vorschriften und Regeln, nach welchen bey dem Menschen-Unterrichte verfahren werden mufs.

§. 12.

Die Vorschriften und Regeln können der gefoderten Sicherheit wegen nicht aus der Erfahrung genommen werden, sondern müssen als nothwendig und untrüglich schon zum voraus anerkannt seyn. Sollen sie dieser Foderung entsprechen, so müssen sie auf ganz

bestimmte und nicht zu bezweifelnde, aus der Natur des Menschen selbst genommene Grundsätze gestützt seyn.

§. 13.

Hieraus folgt, daſs wer die Vorschriften und Regeln des Unterrichtes nicht blos mit Sicherheit kennen, sondern in ihrem ganzen Geiste durchdringen will, vorher schon auch die Grundsätze kennen müsse, auf welche jene sich stützen.

§. 14.

Soll diese Kenntniſs der Vorschriften und Regeln des Unterrichtes nebst ihren Grundsäzen, woraus sie geleitet werden, eine gründliche seyn, so muſs der Lehrer den ganzen Zusammenhang der Grundsätze mit den Vorschriften und Regeln durchschauen.

§. 15.

Eine solche Kenntniſs ist eine systematische, oder mit einem andern Worte — eine wissenschaftliche. Die gesammte Lehre vom Unterrichte muſs demnach ein System oder eine Wissenschaft seyn; oder mit anderen Worten:

§. 16.

Die Unterrichtslehre ist der systemati-

sche Inbegriff von Grundsätzen, Regeln und Vorschriften, wodurch das Geschäft des Unterrichtes mit sicherem Erfolge zum Ziele geleitet wird.

§. 17.

Dieser Punkt ist für den Lehrer von äusserster Wichtigkeit, und die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre ist allein das Mittel, ihn vom Mechanismus, und von der Schulmeisterei als Handwerk zu bewahren.

§. 18.

Wenn der Lehrer seine Grundsätze und Regeln im Kopfe hat, dann mangelt ihm zu seinem Berufe nichts mehr, als die Fertigkeit und Gewandtheit in der Anwendung derselben. Diese Fertigkeit und Gewandtheit heiſst man Kunst. Warum? — werden wir weiter unten noch angeben. Die Kunst kann zwar auf einer natürlichen Anlage beruhen, allein sie besteht doch in gewissen Vortheilen, wodurch die Anwendung der Regeln erleichtert, ja sicher und gedeihlich wird. Werden diese Vortheile aufgefaſst, und in der Form von Vorschriften zur Belehrung gegeben, so erhalten wir eine neue zum Unterrichten gleichfalls nöthige Lehre, nämlich — die von der Unterrichts-Kunst, d. i. den geordneten In-

begriff von Vorschriften, wodurch die richtige Anwendung der Regeln gesichert und erleichtert wird.

§. 19.

Dem zu Folge müssen wir unsere Unterrichtslehre, wenn sie vollständig seyn soll, in zwey Hauptheile theilen, nämlich, in den

ersten Theil
von
der Unterrichts-Wissenschaft;

und den zweyten
von
der Unterrichts-Kunst.

Erster Theil
von
der Unterrichts-Wissenschaft.

Erstes Hauptstück
vom
Unterrichte im Allgemeinen.

§. 20.

Alle Lehre vom Menschen-Unterricht reduzirt sich am Ende auf die Kenntniſs vom Menschen. Denn sollen obige zwey Hauptfragen beantwortet werden, so kann dieſs lediglich nur durch die Beantwortung folgender Fragen geschehen: Was ist des Menschen Bestimmung, und wie kann man durch Unterricht auf den Menschen so ein-

wirken, daſs man ihm zur Erreichung seiner Bestimmung behilflich wird?

Die Beantwortung der ersten Frage fodert die Kenntniſs des Menschen im Verhältniſs zum Weltall; die zweyte die Kenntniſs des Menschen nach seiner eigenthümlichen Natur; folglich muſs das Studium des Menschen für den Lehrer das hauptsächlichste seyn, wenn ihm sein Beruf heilig ist.

Wir werden dieses Studium nur hier, in so weit es zunächst zum Zwecke erfoderlich ist, zu unterstützen trachten, und die Kenntniſs des Menschen nach dieser zweyfachen Beziehung zu erleichtern suchen.

§. 21.

Von der Bestimmung des Menschen.

Wie spricht sich der Mensch in der alltäglichen Erfahrung und in der Geschichte hierüber aus?

Alles auf der Welt, oder alles, was ist, hat seine Bestimmung, oder es muſs bey Allem, was ist, ein Grund seines Daseyns gedacht werden. Bei sehr vielen Dingen springt dieser Grund des Daseyns von selbst in die Augen, und bei sehr vielen kann er nach einiger Ueberlegung gefunden werden. Ueberall, wo es unser Eigennutz fodert, suchen und finden wir auch die Bestimmung der

Dinge, wenigstens die nächsten für uns; aber sonderbar ist es, dafs uns der Gedanke an unsere eigene Bestimmung selbst fast gar nicht beykommt. Indessen spricht sich der Mensch doch, ohne daran zu denken, alltäglich darüber aus. Um nun die Bestimmung des Menschen vollkommen zu erkennen, wollen wir sowohl diese Aussprüche vor Allem auffassen; als auch dann mit besonderem Nachdenken über die Welt — unsere Begriffe ganz zu verdeutlichen suchen.

§. 22.

Was fodern die Menschen von einem reifen Menschen?

Das Erste, dafs er sich zu erhalten vermöge. Diese Foderung wird von den Menschen überall so stark ausgesprochen, dafs wir denjenigen, welcher aus eigner Schuld es nicht vermag, verachten und lästern, denjenigen aber, welcher ohne seine Schuld dieses Vermögen nicht besitzt, bedauern; ja wir uns aufgefodert fühlen, die Erhaltung des Unglücklichen über uns zu nehmen.

Die Menschen gehen so weit in dieser Foderung, oder sind so streng in Bezug auf dieselbe, dafs sie auch denjenigen verachten, welcher sich vollkommen —, aber ohne sein Zuthun, zu erhalten vermag.

Wer bemerkt nicht z. B. alltäglich die verächtliche Gesinnung der Leute gegen einen Mann, der sich entweder von andern füttern läſst, oder ohne Beschäftigung von fetten Renten lebt, die er sich nicht selbst erworben hat?

Es ist also ausdrückliche Foderung von den Menschen an ihres Gleichen, daſs jeder durch eigenes Vermögen und durch eigenes Streben sich seine Subsistenz verschaffe. Dahin geht insbesondere auch, und vor Allem, die Sorge und das Sinnen und Trachten der Aeltern bei ihren Kindern, sie in den Stand zu setzen, dieſs einst zu leisten.

Die Höheren sinnen auf eine solche Ausbildung ihrer Kinder, daſs sie sich einst versorgen sollen, und die Niedern trachten, den ihrigen die Geschicklichkeit zu verschaffen, daſs sie einst, nach ihrer Sprache, sich selbst fortzubringen vermögen.

Was einzelne Menschen über diesen Punkt urtheilen, das wird von ganzen Nationen, die sich eine Verfassung geben, in Thaten bestätigt.

Jede Nation, welche sich einmal vermittelst einer Konstitution zu einer National-Gesellschaft, oder zu einem Staate verbunden hat, nimmt im Leben des Menschen einen Zeitpunkt der vollkommenen Reife an, von welchem angefangen, dem Menschen zugemu-

thet wird, sich selbst zu erhalten. Majorennität ist das Wort, welches diesen Zustand der vollkommenen Reife bezeichnet.

Beyde Erfahrungen leiten uns demnach nothwendig auf den Gedanken, die Bestimmung des Menschen müsse vorzüglich die seyn, daſs er sich selbst zu erhalten vermöge.

Allein erwägen wir unsere eben angeführten Erfahrungen noch etwas genauer, um zu sehen, obwohl die Foderungen des Menschen an seines Gleichen sich darauf beschränken: er soll im Stande seyn, sich selbst zu erhalten, und soll sich auch in der That selbst erhalten, ist es uns wohl gleichgültig, auf welche Weise der Mensch dieſs thue? Wer bemerkt nicht durchaus auch die Gewohnheit der Menschen, Urtheile über des andern Handlungsweise zu fällen? Gar wohl sehen wir ein, daſs alles Thun und Treiben des Menschen im Grunde auf seine Selbsterhaltung gehe, die wir ihm selbst zumuthen, aber dabey sind wir so aufmerksam auf die Art und Weise, wie er diese zu erzielen trachtet, daſs wir bey jedem Momente, wo wir glauben, er gehe nicht auf die rechte Weise zu Werke, wir uns des Tadels nicht enthalten können; auch selbst, wenn uns diese Art und Weise des Handelns nicht beeinträchtigt, und uns nicht einmal angeht. Handelt einer

auf die Art und Weise, daſs er dabey einen andern bevortheilt, oder kränket; so nennen wir ihn: ungerecht. Handelt er auf die Weise, daſs er bey seiner Handlung lediglich nur Rücksicht auf sich nimmt, so nennen wir ihn eigennützig, lieblos, auch bös. Ist die Handlungsweise eines Menschen von der Art, daſs sie unserer Vorstellung nicht behagt, so heissen wir sie unschicklich, häſslich, oder ungefällig etc. Kurz wir verlangen, daſs die Menschen auf eine gewisse, ohne genau zu bestimmen, welche — Art und Weise handeln sollen, bey welcher alle Menschen zufrieden seyn können, und die also unserer Vorstellung von Menschen entspricht; so daſs wir denken und sagen können, auf eine wahrhaft menschliche Weise.

Diese Foderung an die Menschen ist so streng, daſs wir einen im Fall der Nichterfüllung sogleich in die Reihe der Thiere sezzen, und irgend ein Thier zum Vergleich mit dem Menschen in Bezug auf eine gewisse Handlungsweise setzen, und das Karakteristische des Thieres zur Bezeichnung derselben wählen: z. B. falsch, wie eine Katze; neidisch wie ein Hund; verschmitzt, wie ein Fuchs; grausam, wie ein Tieger etc.

Was aber die Menschen im Allgemeinen fodern, fodert auch wieder der ganze Staat.

Bey der Bestimmung der Majorennität der

Menschen beschränket sich der Staat nicht bloſs auf das Vermögen und die Thätigkeit der Selbsterhaltung, sondern zugleich auch auf die vorschriftsmäſsige Weise dieser Thätigkeit. Weswegen jedes verübte Unrecht, wovon einem Menschen die Schuld zugemessen werden kann, zur Strafe gezogen wird.

Auch nicht einmal auf die Beobachtung der Form der Gerechtigkeit allein beschränket sich der Staat, sondern er will, daſs auch die Menschen gescheid, gut und schön handeln sollen. Daher schlieſst er so viele Anstalten in sich, wodurch er die Menschen zu einer solchen Handlungsweise zu leiten trachtet. Daher bestimmt er für vorzügliche Beyspiele solcher Handlungsweisen allerley Auszeichnungen und Belohnungen. Doch sind wir zufrieden, wenn die Menschen nur solche Handlungsweisen beobachten, gegen welche wir keine Klage erheben können? Sind wir zufrieden, wenn sie Handlungen und Handlungsweisen uns blicken lassen, die unseren Beyfall verdienen, aber wobei wir wissen oder nur vermutheu können, daſs das Innere des Menschen nicht dazu stimmt? Gewiſs nicht. Was fodern wir also noch mehr von dem Menschen? Er soll sich selbst erhalten, er soll es auf eine gewisse Art und Weise thun, die wir die menschliche heissen, aber auch seine Gesinnungen, kurz sein Leben und sein gan-

zes Wesen, mit einem Wort, sein ganzes Seyn soll menschlich seyn.

Das Resultat unserer Beobachtung reduzirt sich nun also gewiſs darauf:

Des Menschen Bestimmung ist, daſs er in der Welt sein ganzes Seyn auf eine des Menschen würdige Weise durch sich selbst begründe.

§. 23.

Dieselbe Behauptung wird sich für uns noch auf einem anderen Wege des Nachdenkens ergeben.

Wir haben nun gleichsam die Menschheit belauscht, wie sie sich über ihre eigene Bestimmung wechselseitig äuſsert, ohne sich bestimmt zu erklären: aber nun wollen wir uns in der groſsen weiten Schöpfung umsehen, um zu erfahren, ob nicht jedes Wesen in derselben uns denselben Satz predigt.

Blicken wir einmal umher, welchen unendlichen Reichthum, welche Mannigfaltigkeit von Wesen schliesset das Weltall in sich? Doch halten wir uns nur mit unserem Blick an die Erde; zählen wir die Geschöpfe, oder die Producte der Natur vom rohesten Erzklumpen bis zum gelenkigsten Thiere, wenn wirs vermögen! — Wer vermag die zahllose Menge nur zu denken! Aber wir vermögen doch diese zahllose

Menge so zu ordnen, daſs wir uns die Uebersicht erleichtern.

Erwägen wir daher einmal die Verschiedenheit und Aehnlichkeit! Allein nach welchem Princip der Vergleichung? — Sicher am besten nach dem Urprinzip des Weltalls, nach dem Leben, das wir in der ganzen Natur bemerken. Das Leben des Ganzen regt sich auch im Einzelnen. Aber der Grad seiner Regsamkeit bildet auch die Mannigfaltigkeit und den ursprünglichen Unterschied. Im rohen Erzklumpen scheint es ganz erstorben zu seyn, aber es ist Täuschung.

Er dehnt sich im Eingeweide der Berge aus, und er prellt jeden Hammerschlag zurück, der ihn zu zertrümmern droht. Aber auf welcher Stufe zeigt sich schon dieses Leben im Treiben der Pflanze? Auf welcher Stufe zeigt sich's erst im gelenkigen Thiere?

Drey besondere Stufen von Leben finden wir also bey dem Vergleiche der sämmtlichen Producte der Natur. Ein Hauptunterschied ergibt sich aber für uns, wenn wir über den Grund des Lebens selbst nachdenken. In dem Minerale und in der Pflanze scheint der Grund der Erregung des Lebens vorzugsweise im Einwirken der äuſseren Materie zu liegen, im Thiere aber bringt sogar eine — Vorstellung Bewegung und Leben hervor. Wenn sich das rohe Mineral durch Zuwachs

ausdehnt, und der Materie den harten Stoſs wieder zurück gibt; wenn die Pflanze nach dem Winde sich bewegt, und dem anziehenden Strahle der Sonne folgt; so ist bey dem Thiere schon der Anblick eines andern Thieres oder eines Menschen hinreichend, das Leben in ihm zu erregen, und seine Beweglichkeit zu erhöhen und auch zu leiten.

Eben dieses Leben, das durch etwas bildliches, (das Entgegengesetzte der materiellen oder mechanischen Einwirkung), oder durch Vorstellungen schon erregt werden kann, heissen wir auch das Leben vorzugsweise, und darum nennen wir die Producte, in welchen gar keine Spur von einem solchen Leben anzutreffen ist: leblose.

So haben wir denn eine Haupteintheilung der Natur-Producte gefunden, ohne noch den Menschen dazu zu zählen. Allein auch er gehört mit zum Reiche der Natur; zu welcher Klasse von Wesen rechnen wir ihn?

Wir wollen demnach auch den Menschen, oder uns selbst zum näheren Gegenstand der Betrachtung wählen.

Welches Leben bemerken wir an ihm? Die Grundursache seines Lebens scheint dieselbe, wie bei dem Thiere, zu seyn.

Sein Organismus erhält sich durch Nahrung, die er selbst zu sich nimmt, und seine Regsamkeit und seine Bewegungen werden

auch durch Vorstellungen veranlaſst, erhalten und befördert. Der Mensch, wie das Thier, erblickt etwas Angenehmes, und Freude regt sich in seinem Innern, bewegt und spiegelt sich selbst in seinem Aeussern. Der Menszh, wie das Thier, erblickt etwas Unangenehmes, und Abscheu entsteht in seiner Seele: er entfernt sich von dem Unangenehmen, oder das Unangenehme von sich, wenn er's vermag.

In so weit ist daher der Mensch dem Thiere ganz gleich Welchen Unterschied finden wir aber demnach auf, wenn wir gerade bey diesem Punkte der Gleichheit in Bezug auf den Lebensgrund stehen bleiben?

Wir bemerken, daſs im Thiere der innere Grund des Lebens so nothwendig wirket, als der materielle Grund der Natureinflüsse. Das Thier z. B. erblickt etwas Angenehmes (eine Speise) und eine Begierde treibt es nach dem Genusse; es erblickt etwas Unangenehmes, und flieht. Nicht so der Mensch. Er bemerkt etwas Angenehmes, wünscht dessen Besitz oder Genuſs, fühlt oft in sich die heftigste Begierde darnach, aber — er steht still, in sich gekehrt und überlegend, ob es räthlich, recht, schicklich, schön sey, sich den Besitz oder Genuſs zu erlauben. Der Mensch sieht etwas Unangenehmes, ein Abscheu entsteht in seiner Seele, es sträubt sich sein Gemüth ge-

gen die Annäherung, und drängt ihn zum Weichen und Fliehen. Doch er ermannt sich, und es überwindet den Edlen keine Furcht, kein Schrecken, kein Grausen, er trotzet dem Unangenehmen, der Anstrengung, der Pein, der Gefahr, dem Untergange selbst: denn er erzeugt sich selbst, mit vorsätzlicher Strebsamkeit, in seinem Gemüthe andere Bilder, welche ihn hoch über die des Schrecklichen hinweg heben.

Wer machte nicht solche Erfahrungen an sich und den Menschen?

Was bewahrt den Dürftigen vor dem Diebstahle und Betrug? Was den Leidenden vor reich lohnender Verrätherey? Was den Beleidigten vor Rache? Was treibt und entflammt den Krieger zum Heldentod?

Sind es nicht Bilder der schöneren und höheren Menschheit, die durch eigene Thätigkeit erzeugt, seiner Seele vorschweben, sie in die Höhe heben und begeistern.

Ein weit höheres Leben lebt darum der Mensch.

Drey Vorzüge charakterisiren es: Ueberlegung, Selbsterzeugung der Vorstellungen und freie Selbstbestimmung.

So zählen wir nun drey Gattungen von Geschöpfen von wahrhaft wesentlichem Unterschiede: Leblose, Thiere und Menschen. (Man sehe der Divinität ersten Th.)

Wir wollen nun die Hauptfrage aufwerfen: Was ist die Bestimmung von jeder Gattung?

Alles Erschaffene ist gleichsam von der schaffenden Hand dahin gestellt, dafs es für sich fort sey, sich selbst schützend und selbst erhaltend. Eben darum regt sich in jedem der heftigste Trieb gegen die Vernichtung.

Das Widerprellen des Steines gegen den Hammerschlag rührt von demselben Triebe, welcher die Pflanzenkelche gegen den Nachtduft schliefst, und die Thiere zur Vertheidigung gegen Angriffe waffnet. Derselbe Trieb treibt das Thier umher, um sich seine Nahrung zu schaffen, und spornt es, Gefahren zu entgehen.

Zur Selbsterhaltung ist jedes Wesen bestimmt, dazu hat jedes seine bestimmten Eigenschaften. In demselben Verhältnisse befindet sich also auch der Mensch.

Allein wir bemerken bei allen Wesen eine eigene Art der Selbsterhaltung, und dasselbe mit seinen bestimmten Eigenschaften gerade hierzu versehen, weswegen sich in Bezug auf die Art der Selbsterhaltung, die wir — Form zu seyn, oder des Seyns am Richtigsten nennen, wieder die gröfste Verschiedenheit findet. So ist der Ameisen Art zu seyn ganz eine andere, als die des Fuchsen, die des Wurms ganz eine andere, als die eines Raubvogels etc. Man kann daher zur obigen

Behauptung: die Bestimmung von jedem Wesen ist, sich selbst zu erhalten, oder für sich zu seyn, noch den Zusatz machen: und zwar in der ihm eigenthümlichen Art sich zu erhalten, oder in der eigenthümlichen Form zu seyn.

Wenn nun von dem Menschen dieselhe Behauptung gilt, worin unterscheidet sich sein Erhalten, oder sein Seyn vor jenem der Thiere? Wir bemerkten, dafs jedes Wesen zu seinem Seyn seine eigenthümlichen Vermögen habe; wenn wir nun aber von dem Menschen bemerken, dafs ihm Ueberlegung und freye Selbstbestimmang mit andern Worten, Vernunft und Wille eigen seyen; so müssen wir von ihm nothwendig behaupten, dafs seine Bestimmung sey, sich in der dem Menschen eigeuthümlichen Art, oder Form durch sich selbst zu erhalten, d. h. selbst über die Bedingungen oder Mittel seiner Erhaltung zu denken, sie auszuwählen, sie zu schaffen; und der grofse Unterschied zwischen seiner Erhaltung oder seinem Seyn und jenem der Thiere ist, dafs dieses sich zwar zu erhalten strebt, aber immer nur von einem inneren Triebe dazu gedrängt, hingegen der Mensch sich die Frhaltung und Art der Erhaltung vorstellt, und hiernach sein Handeln einrichtet.

§. 24.

Wir haben demnach die Bestimmung des

Menschen auf dem Wege des Nachdenkens über die Wesen in der Welt wieder so gefunden, wie wir sie in der Erfahrung schon ausgesprochen fanden. Der Vortheil, den wir aber durch dieses Nachdenken noch insbesondere gewonnen haben, besteht darin, daſs wir uns um so leichter die folgende Frage beantworten können:

Was bedarf der Mensch, um seine Bestimmung erreichen zu können, vor Allem? Antwort: Die Kenntniſs der Bestimmung. — Die Kenntniſs der Mittel seiner Selbsterhaltung, und die Kenntniſs der wahren Form der Selbsterhaltung. Beides zusammen macht das menschliche Leben aus; folglich bedarf der Mensch mit einem Worte: Die Kenntniſs des wahren Lebens, um darnach leben zu können. Denn würde er ohne diese Kenntniſs des wahren Lebens auch in der wahren Form lebend gefunden werden, so könnte man nicht sagen, daſs er menschlich darin lebte, und so seine Bestimmung erfüllte.

§. 25.

Doch, wenn wir die Erfodernisse zum wahren menschlichen Leben noch mehr erwägen, werden wir finden, daſs der Mensch nicht blos der obenerwähnten Erkenntnisse, sondern auch gewisser Vermögen bedürfe, um nach den Kenntnissen zu seyn, so daſs die

Kenntnisse dem Vermögen zu leben nur die wahre Richtung und Leitung geben.

Das wahre menschliche Leben beruht demnach auf zwey Hauptbedingungen, nämlich erstens, der — der Erhaltung an sich, wir nennen sie physische Existenz, und die der steten Erhaltung in der wahren Form, wir nennen sie menschliches Seyn.

Die physische Erhaltung ist wieder bedingt durch das Wohlseyn des Organismus und durch die verhältnifsmäfsige Benutzung der Natureinflüsse auf ihn. Die moralische Erhaltung ist dagegen bedingt durch die lebhafte Kenntnifs der wahren Form und durch den festen Willen, darin zu seyn.

Hieraus erhellt nun, dass das Kennen und Wissen der Bedingungen der Selbsterhaltung allein dem Menschen noch nicht genüge, um seine Bestimmung zu erreichen, sondern dazu noch gewisse Vermögen erfoderlich seyen. Denn der verhältnifsmäfsige Genufs der Natureinflüsse und die immerwährende Anwendung der wahren Form auf die Lebensverhältnisse fodern erstens das Vermögen zu überlegen und zu urtheilen, zweytens das Vermögen, sich nach dem Urtheile zu bestimmen. Das Wohlseyn des Organismus und der feste Wille fodern auch eine Art von Leibes- und Seelen-Stärke, welche nur durch Uebung erlangt werden.

§. 26.

Der Mensch ist in Hinsicht seines Lebens dem allgemeinen Gesetze des Werdens unterworfen, d. h. er erhält nur allmählig seine Reife. Seine wahre Reife besteht aber in der vollkommenen Kraft menschlich zu leben, oder — seine Bestimmung zu erfüllen; folglich kann er auch diese Gesammtkraft, welche Kennen und Wissen, Ueberlegung und Einsicht, physische und moralische Stärke in sich schliefset, auch nur allmählig erhalten.

Wollen nun die reifen Menschen den heranwachsenden zur Erlangung dieser Gesammtkraft behilflich seyn, so werden sie sich bald überzeugen, dafs das Unterrichten, welches nur auf den Erwerb der erfoderlichen Kenntnisse geht, allein nicht hinreichend sey, sondern dafs sie auch darauf bedacht seyn müssen, dem heranwachsenden Menschen vor Allem zum vollständigen Wohlseyn des Organismus, so wie in der Folge zur Stärke der Seele zu verhelfen.

Die zur Erreichung dieser Zweke dem heranwachsenden Menschen geleistete Unterstützung heifst — Erziehung.

§. 27.

Der heranwachsende Mensch kann Anfangs

natürlich seine Bestimmung noch nicht — erkannt haben, folglich kann er schon deswegen — seinem eigenen Streben darnach nicht selbst die Richtung geben; allein alle seine Vermögen fodern erst eine Uebung, um zu einer gewissen Stärke zu gelangen: zu dieser Selbstübung kann er aber, weil er noch das Ziel nicht kennt, auch in sich keinen Reitz und Drang fühlen; folglich bedarf der heranwachsende Mensch, um einst seine Bestimmung zu erreichen, der — Erziehung von Seite der reifen Menschen.

§. 28.

Das Erziehen schliefst zwey Hauptthätigkeiten in sich; erstens die, alle Umgebungen und Einflüsse auf den heranwachsenden Menschen so zu leiten und zu ordnen, dafs das zum Selbstseyn erfoderliche Vermögen immer mehr geübt, aber die Uebung des Vermögens auch nur zum Ziele in seinem Streben geleitet werde; zweytens die, den Menschen immermehr dahin zu bringen, dafs er die wahre Erkenntnifs vom Leben erhalte, und — ihn immer mehr zu veranlassen und anzuregen, dafs er sich in der Erhöhung der moralischen Kraft übe. Da man im ersten Falle, um dem sich durch sich entfaltenden Menschen gleichsam eine Form

anlegt, in welcher seine Entwicklung vor sich gehen soll, so heiſst man diese Thätigkeit des Erziehers Bilden: dagegen heiſst die zweyte Unterrichten, weil, wie sichs noch zeigen wird, jeder schon vorhandenen Kenntniſs eine neue untergelegt und so das menschliche Wissen allmählig zu seiner Höhe gefördert wird.

Das Erziehen schlieſst das Unterrichten in sich; und es kann darum Niemand unterrichten, der nicht die Erfodernisse der Erziehung kennt. Das Unterrichten macht also eigentlich einen Theil des Erziehens aus, und das Unterrichten ist nur dann wahres Unterrichten, wenn es als Mittel der Erziehung behandelt wird.

Ein ächter Menschenlehrer muſs also auch Erzieher seyn. Wer demnach Menschen unterrichten und sich dazu befähigen will, kann sich nicht begnügen, nur eine Unterrichtslehre kennen zu lernen, sondern er muſs auch die Lehre von der Erziehung innen haben.

§. 29.

Aus diesem Grunde können wir also auch hier in der Entwicklung der Unterrichts-Lehre

nicht weiter schreiten, ohne wenigstens die Hauptzüge von der Erziehungslehre vorauszuschicken, mit der Voraussetzung, daſs jeder Leser, dem es wahrhaft um den Menschenunterricht zu thun ist, sich bestreben werde, jene Lehre vollkommen zu durchdringen.

Grundzüge der Erziehungslehre als Einleitung zur Unterrichtslehre.

§. 30.

Alles in der Natur ist dem Gesetze des Werdens unterworfen, d. h. kein Wesen entsteht auf der Stelle in seiner Reifheit und Vollkommenheit, sondern gelangt allmählig zu dem Punkte, wo man von ihm sagt: es ist. Es gibt zwey Grundsachen dieses Werdens, eine innere — der Lebenskeim und eine äuſsere: die Einflüsse der Natur im Allgemeinen. Wenn die Wirkung beyder Grundursachen in einem werdenden Wesen mit einander berechnet werden könnten, so könnte man mit Gewiſsheit immer das Product bestimmen, das am Ende herauskommen müſste. Das Werden eines Wesens ist also durchaus nothwendig bedingt.

§. 31.

Wer das innere Leben eines Wesens und

diejenigen Natureinflüsse kennt, welche gemäſs dem inneren Lebensprincip auf das Werden desselben statt haben können, und diese in dem angemessenen oder unangemessenen Verhältnisse zur künftigen Bestimmung anzuwenden im Stande ist, der vermag das Werden eines Wesens zu leiten, zu befördern, oder zu hindern, zu unterdrücken.

In so weit hängt also das Werden der Wesen (d. h. unter der vorausgesetzten Bedingung) auch von der Willkühr eines dritten Wesens ab.

§. 32.

Wer sich's anmassen will, einen Einfluſs auf das Werden eines Wesens zu behaupten, dem sind also vor Allem zwey Hauptkenntnisse, die der besondern Natur des Wesens und die der auf dasselbe möglichen Einflüsse nöthig.

§. 33.

Die Wesen der Natur sind bekanntlich von dreyfacher Art: Mineralien, Pflanzen, Thiere; und das Wesen, welches mit Willkühr einen Einfluſs auf das Werden derselben sich anmassen möchte, ist der Mensch. Der Einfluſs auf das Werden derersten ist der Willkühr des Menschen so ziemlich entrückt; daher beschränket

er seinen willkührlichen Einfluſs auf das der beyden andern.

§. 34.

Die Absicht des Menschen geht in dem vorausgesetzten Falle*) dahin, das Werden des Wesens zu unterstützen, entweder um die Reife zu befördern, oder die mögliche Vollkommenheit des Wesens zu erzielen — es zu veredlen, oder ihm eine gröſsere Brauchbarkeit für — gewisse Zwecke zu geben, — es zu ziehen, z. B. der Gärtner verwendet erhöhte Wärme zur schnelleren Zeitigung, oder eigene Mittel der Pflege zur Veredlung der Pflanzen, und zieht seine Bäume. Der Landwirth veredelt durch Fütterung und Pflege sein Vieh, der Bereiter dressirt die Pferde, der Jäger die Hunde.

§. 35.

Der Mensch als Wesen der Natur ist demselben Gesetze des Werdens unterworfen, folglich hat auch auf sein Werden die Willkühr eines dritten einen Einfluſs unter der vorausgesetzten Bedingung — der Kenntniſs der besondern Natur und der auf den Menschen möglichen Einflüsse.

*) Die Absichten der Bosheit, das Werden zu stören, die — Vernichtungssucht, bleiben immer seltene Beispiele der Ausartung der Menschen.

§. 36.

Der grofse Unterschied tritt aber hier ein, dafs der Hauptzweck das Seyn des Menschen, oder seine Reife nach früheren Prinzipien die Aneignung der Macht der Selbstbestimmung fodert, und dafs dadurch aller Willkühr desjenigen, der auf das Werden des Menschen einen Einflufs behaupten will, die Gränze gesteckt ist, denn wenn das Seyn des Menschen eine vollkommene Selbstbestimmung, ein vollkommenes sich bestimmendes Lebensvermögen seyn soll; so mufs der Keim dieses Vermögens, (um so zu sprechen), schon in der Natur des Wesens liegen, und sich mit jedem Momente selbst mehr entfalten.

§. 37.

Der Einflufs, den also der Mensch auf das Werden eines heranwachsenden Menschen behaupten will, kann weder ein Ziehen, noch Dressiren, nach — willkührlich bestimmten Zwecken, sondern nur eine Unterstützung des zum einen und allgemeinen Zweck sich entwickelnden freythätigen Wesens seyn.

§. 38.

Eine solche Einwirkung auf den werden-

den Menschen ist, ein — Erziehen desselben, d. h. es gewährt die Veranlassung, Anregung und Unterstützung des gesammten menschlichen Wachsens zu dem Ende, dafs er durch sich selbst werde, sich selbst ziehe.

§. 39.

Der oberste Grundsatz alles Menschenerziehens ist also: der werdende Mensch mufs von reifen veranlafst und angeregt werden, sich selbst zu erziehen: aber dabey auch unnachläfslich die erfoderliche Unterstützung erhalten.

§. 40.

Wenn dieser Grundsatz richtig von den reifen Menschen befolgt werden soll; so fodert er eine Summe von Regeln und Vorschriften, welche alle entweder als nothwendige Voraussetzungen, oder als nothwendige Folgerungen von demselben sich ergeben.

Soll nun die Kenntnifs von allem diesen wieder klar, deutlich und gründlich seyn, so mufs sie nothwendig, wie oben von der Unterrichts-Lehre behauptet ward, auch systematisch seyn. Soll sie vollkommen praktisch seyn, so fodert sie auch eine eigne Geschicklichkeit in der Anwendung.

Hieraus ergibt sich nun abermal dieselbe

Eintheilung der Erziehungs-Lehre, wie oben die der Unterrichts-Lehre: nähmlich in —

I. Erziehungs-Wissenschaft.

II. Erziehuns-Kunst.

Erstes Hauptstück.

I. Erziehungs-Wissenschaft.

§. 41.

Die Erziehungswissenschaft ist das System der Grundsätze und Vorschriften, wodurch die Menschenerziehung mit Sicherheit und Erfolg geleitet wird.

§. 42.

Die Menschenerziehung hat zwey Hauptgesichtspunkte, nämlich den Zweck und das Subjekt der Erziehung: und in dieser Hinsicht mufs die Erziehungslehre zwey Hauptfragen lösen, nämlich: Worauf hat der Erzieher stets mit seiner beabsichtigten Unterstützung hinzustreben, und wie mufs er dabey rücksichtlich des — Menschen verfahren?

Die Erziehungswissenschaft zerfällt daher in zwey Abschnitte, deren der

Ite von dem Zwecke, der

IIte von der Art und Weise der Erziehung handelt.

I. Vom Zweck der Erziehung und den daraus sich ergebenden verschiedenen Erziehungsarten.

§. 43.

Der Zweck der Erziehung ist, die Aneignung des Vermögens, sein Leben durch sich selbst in der wahren Art und Weise zu begründen. — Dieses Vermögen schliefst in sich zwey besondere Vermögen, nämlich das des natürlichen oder physischen Bestehens, und das der Willens Bestimmung. Je nachdem also der Erzieher das eine oder das andere Vermögen einseitig vorm Auge hat, verdient sein darauf gerichtetes Streben auch eine andere Benennung, und so erhalten wir denn A) eine physische und B) eine moralische Erziehung.

Wir dürfen aber einen Hauptpunkt nicht ausser Acht lassen. Der Mensch soll das Vermögen erhalten, sein Leben durch sich zu begründen; folglich bedarf er in beyder Hinsicht des Vermögens der — Einsicht und Beurtheilung. Wir wollen dieses das Verstandes Vermögen nennen.

Auf diese Weise ergibt sich für den Erzieher noch ein Haupt-Zielpunkt, und wir erhalten die dritte Erziehungs-Art in Hinsicht auf den Zweck, nämlich C) die intellectuelle, oder die Verstandesbildung.

Doch es ergibt sich für uns beym Nachdenken über die mannigfaltigen Lebens-Verhältnisse noch ein Strebepunkt der Erziehung.

Wir setzen den Fall: Der Mensch vermag

die mannigfaltigen Bedingungen des Lebens zu erkennen, so wie er auch die wahre Form des menschlichen Lebens kennt. Vermag er wohl nun schon auch in der That sein Leben durch sich in der wahren Form zu begründen? Fodert nicht seine eigene Naturkonstitution stets eine eigene Anwendnng und Modifikation der Lebensbedingungen in ihrem Genusse oder Gebrauche? Fodert folglich nicht schon die physische Erziehung eine gewisse Kunst des Lebens? Allein erwägen wir bei der moralischen Erziehung, daſs der Mensch stets umgeben von Menschen lebt, und daſs die Art und Weise seines Lebens mit jedem Augenblicke auf diese wirke, ist wohl in der Hinsicht, daſs die Art und Weise des Lebens in den Umgebungen nie eine unangenehme Wirkung mache, dem Menschen nicht auch eine eigene Kunst des moralischen Lebens nöthig?

So erhalten wir D) den vierten Strebepunkt der Erziehung die Lebenskunst, und wir nennen die Erziehungsart in Bezug auf diese die ästhetische.

Von der physischen Frziehung.

§. 44.

Die physische Erziehung ist die Unter-

stützung des aufwachsenden Menschen zu dem Zweck, dafs er einen zur Selbsterhaltung vollkommen tauglichen Körper erlange.

§. 45.

Die zur Selbsterhaltung erfoderliche vollkommene Tauglichkeit schliefst drey Bedingungen in sich: erstens die Stärke des Organismus im Ganzen in Bezug auf die Einwirkungen der unorganischen Natur, zweytens die Gewandtheit der Glieder zum Gebrauche für das Leben und drittens die Schärfe der Sinnenorgane zur besseren Benützung für das Leben.

§. 46.

Nach dieser Voraussetzung erhalten wir hier zwey besondere Arten der physischen Erziehung, nämlich eine pflegende und eine übende, diätetische und gymnastische — nach der Schulsprache.

§. 47.

Die pflegende (dtätetische) Erziehungsart hat zwey besoodere Ziele oder Strebepunkte, nämlich erstens: Alles von dem aufwachsenden Menschen zu beseitigen, was das gedeihliche Werden des Organismus unterdrücken oder stören könnte, zweytens: Dem aufwachsenden Menschen stets auch das zu gewähren,

was das Ausbilden seines Organismus zum Zwecke befördert.

Jenes Streben kann die negative, dieses die positive physische Erziehung heissen.

§. 48.

Die negative physische Erziehung beschränkt sich lediglich auf die Verhütung einer dem — Kinde unangemessenen Diät z. B. Verhütung unzweckmäſsiger Nahrungsmittel und Kleidungen, so wie auch die Verhütung unangemessener Natureinflüsse. Aus diesem Grunde muſs sie eine mit phisiologischen Scharfblicke versehene Wärterinn des Kindes seyn.

§. 49.

Die positive physische Erziehung schlieſst sowohl die Gewährung aller Lebens- und Werdens-Bedingungen in sich, als auch die Uebung des Organismus zur immer gröſseren Stärke.

§. 50.

Die erste Erziehungsart ist eine nothwendige Folge der negativen diätetischen, weil die Erziehung aus demselben Grunde des kindlichen Unvermögens, sich vor dem Schädlichen zu verwahren, und sich das Nützliche zu seinem Wachsthume zu gewähren, sich nie auf

das — Verwahren beschränken darf. Allein die den Organismus übende Erziehungsart fodert eine nähere Aufmerksamkeit. Es ist hier nicht die Rede von der gymnastischen Erziehungsart im gewöhnlichen Sinne, sondern von einer diätetisch-gymnastischen. Iene suchte den Gliedern und Sinnesorganen eine gröſsere Brauchsamkeit, diese dem ganzen Organismus eine gröſsere Stärke gegen die Natureinflüsse zu gewähren.

§. 51.

Die diätetisch-gymnastische Erziehung fodert erstens eine allmählich steigende Angewöhnung des Organismus an die Einwirkung der Natureinflüsse; z. B. Uebung der Haut in Bezug auf Luft und Wasser. Wärme und Kälte, Uebung der Respirations-Werkzeuge — u. dgl. m. mit einem Worte, sie strebt nach allmähliger — Abhärtung.

§. 52.

Die organisch-gymnastische Erziehung hat zum Endzweck, den Gliedern durch eine zweckmäſsig fortgesetzte Uebung eine gröſsere Elastizität, Gelenkigkeit und Gewandtheit, den Sinnen eine gröſsere Schärfe, Feinheit und Ausdauer im Gebrauche zu verschaffen. Da dieser Entzweck lediglich durch Uebung erreicht wird, so sind die Mittel der Uebung keine fremden, son-

dern alle nur das eine und dasselbe, nämlich das allmählige Steigern der Uebung.

B.
Von der moralischen Erziehung.

§. 53.

Die moralische Erziehung hat zum Ziele, dem Menschen zu dem Vermögen zu verhelfen, mit seinem ganzen Seyn in der menschlichen Form zu seyn.

§. 54.

Der Erzieher muſs also vor Allem hierbey die menschliche Form vorm Auge haben, weswegen die Erziehungslehre sie so genau als möglich bestimmen muſs. Was wir nun hier versuchen wollen.

§. 55.

Der Mensch kann dieselbe nicht von dem wirklichen Seyn der Menschen abnehmen; denn alle Menschen sollen sich immer mehr bestreben, darin zu seyn, und keiner kann wirklich im Ganzen, oder vollkommen darin seyn. Mit andern Worten: Keines Menschen Seyn kann als ein vollständig menschliches Seyn angenommen werden.

Der Erzieher muſs sich das wahre menschliche Seyn, oder die wahre Form des menschlichen Seyns in Gedanken bilden, aber mit der Sicherheit und Bestimmtheit, daſs nicht

jeder beliebig oder nach seiner Art es bildet, sondern in der Art, daſs die Zustimmung von jedem dabey vorausgesetzt werden muſs.

Um dieſsfalls zum Ziele zu kommen, denkt sich der Erzieher hier wieder die drey oben angenommenen Klassen von Wesen, deren nämlich die eine blindlings nothwendig so ist, wie sie ist, die andere durch den von Empfindungen und Vorstellungen geleiteten Trieb so ist, wie sie ist, und die dritte durch sich selbst so seyn soll, wie ihre Bestimmung oder die Idee ihrer Natur es fodert.

Eben aus dieser Bemerkung: Zwey Gattungen Wesen — sind nothwendig in ihrer Form des Seyns, und der Mensch soll darin seyn, macht der Erzieher den Schluſs, daſs der Mensch auch das Wie? und So seiner Natur freythätig selbst erkennen solle. Um aber bey seinem Nachsinnen sicher zu gehen, wie soll er nun wieder weiter fortfahren?

Er ruft sich den Gedanken in die Seele: Alles, was ist, hat sein Seyn und die Form seines Seyns nur von dem Einen, ausser dem Nichts gedacht werden kann — von Gott.

Will ich also die menschliche Form erkennen, so muſs ich die Form des göttlichen Seyns selbst zu erkennen trachten; denn die Form der göttlichen Producte, (um mich so

auszudrücken), kann keine andere als der relative Abdruck der göttlichen Form des Seyns seyn. Mit andern Worten, jedes Wesen ist seiner Idee oder Art nach in der Form des göttlichen Seyns. Erkenne ich dann die Form des göttlichen Seyns, und beziehe sie auf mich als — Menschen, so habe ich auch die wahre Form des menschlichen Seyns erkannt, und zwar mit aller Sicherheit; denn das ist ja das Wesen des Menschen, daſs er sich durch eigne Vorstellungen selbst zu bestimmen vermag.

In dieser Betrachtung wird der Erzieher noch durch den Gedanken bestärkt, daſs göttliche Aussprüche öfter die Aehnlichkeit der menschlichen Natur mit der göttlichen bezeichnen, dem Menschen aber auch diese als Musterbild der Vollkommenheit zum unendlichen Annähern vorhalten.

Der Erzieher legt sich nun die neue Frage vor, wie es ihm gelinge, die Form des göttlichen Seyns zu schauen? Er ermuntert sich hierbei mit dem Gedanken: das göttliche Seyn ist kein ruhiges Seyn, sondern ein ewiges — Wirken.

Eine nähere Erwägung dieses Wirkens gewährt dem Denker nun die Ansicht der wahren Form des göttlichen Seyns, und hiemit das Musterbild für das menschliche Seyn.

Er überdenkt bey sich das schöne Weltge-

bäude im Ganzen und im Einzelnen, und sagt sich selbst, Gott ist durch sich – sein Wirken ist also nicht ein – blindes nothwendiges. Die Bilder des Ganzen, so wie des Einzelnen müssen gleichsam vorher in der Ewigkeit der Gottheit vorschwebend, und in der Zeit zur Wirklichkeit gefördert gedacht werden, obgleich bey Gott keine Zeit Statt hat. So wie aber das Bild in Gott, so mufs auch die Sache seyn. Innigste Uebereinstimmung der göttlichen Vorstellung mit dem hervorgebrachten Gegenstande, – Wahrheit ist ihr Name, ist also eine Form des göttlichen Seyns und Musterbild des menschlichen.

Der Erzieher geht in seinem Nachdenken weiter. Er denkt sich nun die einzelnen Wesen, jedes nach dem Bilde seiner Natur hervorgebracht, – versehen mit allem dem, was diese Natur fodert, weil die Wahrheit an ihnen verwirklicht ist. Er schaut auf die Wesen selbst umher, und findet zum Erstaunen seinen Gedanken in jeder einzelnen Struktur und Eigenheit derselben bestätigt. So ist denn jedem Wesen das Seine zugetheilt. Die vollkommenste Gerechtigkeit waltet bey ihrem Daseyn. Gerechtigkeit ist also eine nothwendige Form des göttlichen Seyns, und das zweyte Musterbild des menschlichen. Gott wirket in Wahrheit und Gerechtigkeit, sagt sich der Denker. –

Was ist die Grundursache hiervon? Sollte sie in Gott liegen, d. i. sollte Gott sich dabey selbst huldigen? Welcher Gedanke! Gott ist sich Alles. Die Grundursache, das Motiv, so zu wirken, mufs denn in den Wesen liegen, die durch ihn sind. Sie sind seine Geschöpfe, seine Kinder, die ganze Welt ist sein — Kind, er — liebt sie, wie sein Kind, ist und wirkt für sie. So sehr, sagt ein göttlicher Ausspruch, hat Gott die Welt geliebt, dafs er sogar seinen eingebohrnen Sohn für sie hingab.

Das Wirken der Gottheit in Bezug auf die Welt ist also — Liebe, unendliche Liebe. — Ein jeder neue Blick auf den Gang der Welt selbst bringt seinem Auge nichts als Wohlthaten, Beweise dieser Liebe dar, — Liebe ist daher auch eine Form des göttlichen Seyns, und das dritte Musterbild für das Menschliche.

Aber wenn der erfreute Denker sich nun das Weltgebäude im Ganzen vorhält, wenn er in ihm die unermefsliche Mannigfaltigkeit in schönster Ordnung und Harmonie, und durchaus das regste Spiel des Lebens sieht, welches Entzücken ergreift seine Seele! Mit welcher Anbetung erhebt er sich wieder zu dem, der nicht nur Alles recht und gut, sondern auch schön machte! Er sagt sich dann

selbst, die schönste Welt kann nur Abdruck der göttlichen Natur seyn. Die herrlichste Form des göttlichen Seyns ist also die himmlische Schönheit, erzeugt durch die Verschmelzung der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe.

So hat nun der Mensch sein Musterbild für die Form des Seyns gefunden, und der Erzieher sich das Ziel der moralischen Erziehung verdeutlicht.

Des Menschen Seyn soll vor allem — Wahrheit seyn. Nach Wahrheit soll der Mensch dürsten, Wahrheit suchen, in Wahrheit reden, in Wahrheit handeln; kurz in Wahrheit leben. Den Sinn für Wahrheit und Wahrhaftigkeit in dem Zöglinge anzuregen, und immermehr im Gemüthe zu bestärken, gehört also zu den ersten Angelegenheiten des Erziehers.

Des Menschen Seyn soll in Bezug auf sein Handeln Gerechtigkeit seyn.

Der Abscheu gegen alles Unrecht sey daher eine der ersten Gemüths-Eigenschaften des Menschen, und die Erregung und Bestärkung desselben im aufwachsenden Menschen die zweyte Sorge des Erziehers.

Allein der Sinn für Wahrheit und Gerechtigkeit muſs stets vom Feuer der Liebe entflammt, erst wohlthätig für die Menschheit wirksam werden. Das Gemüth des Zöglings

demnach immer mehr zur Menschen- und Gottesliebe zu stimmen, muſs darum die höchste Sorge des Erziehers seyn.

Soll aber seine Erziehung vollendet werden, dann muſs auch sein ganzes Wirken und Leben sich in der Form der Schönheit darstellen.

Das Gefühl, den Geschmack, kurz den Sinn fürs Schöne im Gemüthe des Menschen zu erregen, zu beleben und zu verfeinern, muſs die letzte Sorge des Erziehers seyn.

C.
Die intellektuelle Erziehung, oder die Verstandes-Bildung.

§. 56.

Der Hauptgrundsatz der menschlichen Bestimmung ist: der Mensch soll sein Seyn durch sich selbst in der wahren Form begründen.

Das Hauptvermögen hiezu ist das Verstandesvermögen, denn mit diesem muſs er so wohl die Bedingungen des physichen Lebens, als auch die Form des moralichen erkennen, um jene sich zu verschaffen und in diese sich zu fügen. So wie der Mensch im Ganzen von sich selbst aus wird und reift, so muſs auch ins besondere die allmählige Entwickelung seines Verstandesvermögens vorausgesetzt

werden. Es muſs aber ferner noch vorausgesetzt werden, daſs, wenn diese Entwickelung vor sich geht, dieselbe nur durch das Bedürfniſs des Lebens bedingt werde. Aus diesen Sätzen erhellet nun sowohl der Strebe-Punkt, als auch die Art und Weise der intellektuellen Erziehung.

§. 57.

Der Hauptgrundsatz für die intellektuelle Erziehung ist demnach: das sich an und für sich entwickelnde Verstandes-Vermögen muſs vermittelst des Lebensreitzes nur immer angeregt und in seiner Thätigkeit zum Zwecke geleitet, unterstützt und geübt werden.

§. 58.

Dem zu Folge, muſs es also Angelegenheit des Erziehers seyn, den Reitz des Verstandes zur Thätigkeit im Leben des Zöglings zu vervielfältigen, aber die in Bewegung gesetzte Thätigkeit auch stets zum Ziele zu leiten, d. h. sie nicht auf eine unnütze Weise zu üben, aber dabey auch ihr die erfoderliche Unterstützung zu leisten, d. h. das Nachdenken dem Zögling zu erleichtern, endlich bey zunehmender Kraft die zweckmässigen Uebungen des Verstandes zu steigern.

§. 59.

Die Hauptfehler gegen diese Erziehungsart sind:

a) Wenn dem Kinde alle Bedürfnisse seines Lebens unabläſsig zur vollkommenen Zufriedenheit von selbst gewährt werden, woraus in der Folge ein vollkommener Mangel menschlicher Sorge und Fürsorge verursacht wird.

b) Wenn man dem Kinde in seinen Wünschen jedes Hinderniſs und jede Beschwerde ohne Weiters beseitigt, wodurch in der Folge eine völlige Unbeholfenheit veranlaſst wird.

c) Wnnn dem Kinde die Veranlassungen oder Anreitzungen zum Denken ohne Beziehung auf das Leebn gegeben werden, wodurch in der Folge eine praktishe Unbrauchbarkeit erzeugt wird.

d) Wenn dem Zögling bey zunehmender Reifheit die Denkübungen nicht gesteigert werden, woraus eine Beschränktheit des Verstandes erfolgt.

§. 60.

Die hauptsächlichste Erziehung des Menschen in Hinsicht auf Verstandesbildung fällt dem Unterricht anheim, weswegen wir hier auch diesen Gegenstand um so weniger ausführlich abhandeln, nachdem gegenwärtiges

Werk eigentlich nur der Unterrichts-Lehre gewidmet ist.

D.
Erziehung zur Lebenskunst.

§. 61.

Die Erziehung zur Lebenskunst fällt ursprünglih mit der ästhetischen zusammen, obschon jene mehr auf die Geschicklichkeit und Klugheit im Leben, und diese mehr auf die schöne Form der Lebensäufserung ausgeht.

Denn auch die Geschicklichkeit und Klugheit beruht im Grunde auf der lebendigen Anschauung eines schönern Lebensbildes in dem gegebenen Falle. Ja! könnte man z. B. dem Ungeschickten und Unklugen das Bild ihres Handelns mit allen den ärgerlichen Folgen ausgemahlt, vor dem Handeln, selbst vor Augen stellen, so würde er, vor Aerger über sich wegen des Vorhabens ergriffen, die Handlung unterlassen, und sich selbst zur Uebung auffodern, etwas Geschickteres zu unternehmen, oder (der Unkluge) sich mit mehr Umsicht und Klugheit zu benehmen; weswegen auch zur Bildung der Ungeschickten und Unklugen, so wie der Unanständigen nichts besser taugt, als — lebendige Darstellungen des Ungeschickten und

Unanständigen, indem der Mensch, von der Anschauung des Bildes ergriffen, Schaam und Unwillen über seine Häſslichkeit kaum zu verbergen vermag.

§. 62.

Das Ziel der ästhetischen Erziehung im höheren Sinne und der im technischen des Lebens kann also unter dem Titel mit einander verbunden werden: Bildung des Geschmacks.

Von der Erziehung der Menschen.

§. 63.

Das Leben der Menschen kann nur in Gemeinschaft seyn. Die Gemeinschaft kann nicht anders, als — organisch und folglich die gesammte Menschheit in der Welt nicht anders als wie ein — Organismus gedacht werden, in welchem alle Glieder ihre eigene Funktionen und ihren genauen Zusammenhang haben, im Aeussern ihre Thätigkeit aber eben darum als ein Ineinandergreifen darstellen müssen.

§. 64.

Dieser Gedanke leitet den Erzieher, der sich das Ziel der Erziehung immer mehr fixiren will, auf die Idee einer individuellen Menschenerziehung.

§. 65.

Denn wenn die Menschheit als ein Organismus gedacht werden muſs; so liegt darin auch die nothwendige Voraussetzung, daſs jeder Mensch für die ihm von der Vorsehung in der Welt angewiesene Funktion und Stelle seine eigene Anlagen habe, und daſs diese dafür ausgebildet werden müssen.

§. 66.

Alles, was Mensch ist, muſs auch alle menschliche Anlagen besitzen: allein die Mischung, (um so zu sprechen), aller Anlagen nach verschiedenem Maase und Grade in den Einzelnen, oder die Gesammtheit der menschlichen Kräfte mit der verschiedenen Abstufung der Einzelnen unter sich, verursacht die Verschiedenheit der Menschen zu einem Organismus, und konstituirt, wenn wir von dem Organismus, oder von der Menschheit absehen, eben so viele Individuen, als es Menschen gibt. Hierdurch erhält also der Menschen-Erzieher unzählig viele Ziele der Erziehung.

§. 67.

Des Erziehers Sorge muſs nun dem zu Folge seyn, jeden Menschen als ein — Individuum zu betrachten, daher seine Individualität genau und so lange zu studiren, bis er sie im Ganzen glaubt erkannt zu haben, aber auch in die Zukunft zu blicken, und sich

dieses Individuum, wenn es verhältnifsmäfsig zu seiner Natur ausgebildet ist, in seiner Reife zu denken, damit er gleichsam ein Musterbild vor sich habe, das er zu formen trachtet, aber dann auch dahin zu arbeiten, dafs ein solches Individuum in der That hervortrete.

§. 68.

Was der Erzieher bey seinem Streben, Individuen zu erziehen, zu beobachten hat, ist erstens, dafs er sich hüte, hervorstechende Anlagen besonders auszubilden, um damit zu glänzen, oder sonstige Vortheile damit zu gewinnen, sondern dafs er sie stets in der strengen Harmonie mit den übrigen ausbilde, und so ein — wahres Individuum im Ganzen erziehe; zweytens, dafs er sich hüte, hervorstechende Anlagen zu unterdrücken, und so die Individualität aufzuheben; drittens, dafs er sich hüte, das Wesen des Zöglings in eine wahre Individualität ausarten zu lassen, nämlich von der Art, dafs es nirgends in die Fugen der Welt wohl einpafst, daher stets Bedacht nehme, das Individuum mit den Verhältnissen der Welt überhaupt zu verschmelzen.

§. 69.

Um die Individuen nach der letzten Fo-

derung in Wahrheit als solche zu erziehen, ist dem Erzieher zur näheren Fixirung seines Zieles ein steter Blick in den Organismus der Welt nöthig, damit er mit dem Hinblicke auf seinen inviduellen Zögling auch dasjenige Verhältniſs auffinde, für welches er sein Individuum geschaffen zu seyn glaubt.

§. 70.

Wenn man die Foderungen für die Erziehung der Individuen genau erwägt; so muſs man sich überzeugen, daſs sie, im strengen Sinne genommen, dem Menschen gar nicht einmal möglich ist; denn wem ist es gegeben, eine Individualität im Ganzen zu durchblicken, wem ist es gestattet, das wahre individuelle Verhältniſs in der Welt aufzufinden, für welches ein Individuum bestimmt wäre? Daher bleibt dem Erzieher nichts anders übrig, als annäherungsweise zu verfahren, nämlich sich die Verhältnisse der Welt unter gewisse Kategorien zu bringen und seine Individuen darnach zu klassifiziren.

§. 71.

Die Klassifikation der Weltverhältnisse leitet den Erzieher auf den Staat. Die Menschheit kann nicht anders als nur in dem Staate vereinigt gedacht werden. Der Staat ist nämlich die konstitutionelle Vereinigung der Men-

schen zur Erreichung ihrer Bestimmung, oder — die einzige Bedingung um wahrhaft als Menschen zusammen zu seyn.

Alle Menschen-Erziehung ist folglich nur in dem — und für den — Staat möglich.

§. 72.

Der Zweck des Staates und das Zusammenseyn der Menschen bey ihrer grofsen Verschiedenheit begründen die Konstitution der Vereinigung. Die Bestimmung ist nämlich, sein Seyn durch sich in der wahren menschlichen Form zu begründen. Soll diese Bestimmung in der Menschen-Vereinigung erfüllt werden, so mufs nothwendig ein Glied das andere darin zugleich mit unterstützen, und zwar jedes nach dem Maase seiner Anlagen und Kräfte. Wollen wir nun die einzelnen Unterstützungen nach den einzelnen Maasen der Anlagen und Kräfte mit Hinblick auf die menschliche Bestimmung klassifiziren, so werden wir Anfangs zwey Hauptklassen der Menschen erhalten, eine, welche mehr Unterstützung zur Begründung des physischen, und die andere, welche mehr Unterstützung des moralischen Seyns zu leisten vermag.

Doch die Unterstützung mufs eben so harmonisch vereinigt werden, als es die Bestimmung selbst verlangt: dem zu Folge bedürfen wir auch solcher Individuen, welche die Ver-

einigung leiten und unterhalten. Nennen wir nun die Klassen der Menschen-Stände, so haben wir dreyerley Haupt-Stände in der Welt, nämlich den Stand, der für die Unterstützung der Menschen hinsichtlich des physisehen, und den, der für die Unterstützung hinsichtlich des moralischen Seyns gemacht, und den Stand, der das Ganze zu leiten bestimmt ist. Mit Worten bezeichnet: den Nährstand, den Lehrstand und den Regentenstand.

Dem Erzieher müssen also bey der Fixirung seines Zieles immerhin auch diese drey Stände vor Augen schweben, und es kommt, wenn sein Streben gelingen soll, alles darauf an, für welchen Stand er einen Zögling glaubt erziehen zu müssen.

§. 73.

Der Gedanke, daſs die physische Erhaltung, und mittelbar auch das moralische Seyn, durch die örtlichen Verhältnisse der Erde modifizirt sind, bringt den Erzieher auf den Gedanken — der Nothwendigkeit mehrerer Staaten, die er auch in der That findet.

Diese Einrichtung leitet ihn nothwendig noch auf andere Bedürfnisse der einzelnen Staaten unter sich, und erzeugt nothwendig noch mehrere Stände für die Erhaltung eines Staates.

Der Erzieher muſs daher, um sein Ziel

immer bestimmter zu fixiren, bey der Erziehung der Individuen immerhin jene besondere Eigenschaften vorm Auge haben, welche ein jeder dieser besondern Stände fodert.

§. 74.

So nothwendig und unerläſslich es ist, mehrere Staaten zu haben, so ist doch auch wieder eine totale Vereinigung der Menschen nöthig, sonst würden sie durch Staaten getrennt, Staatenweis nur gegen sich gehen, und folglich einander selbst hindern, die totale menschliche Bestimmung vollkommen zu erreichen.

Diese Vereinigung kann nur durch das Prinzip der Liebe hergestellt, und von dem Gedanken an die Gottheit unterhalten werden.

Eine solche Vereinigung der Menschen heiſst — Kirche.

Erhält diese allgemeine Vereinigung, wie jene der Staaten, auch eine Konstitution, so wird sie eine äuſsere sichtbare Kirche; im entgegengesetzten Falle ist sie eine unsichtbare moralische Kirche. Die moralische Kirche ist aber eigentlich die Basis der sichtbaren, und bildet das innere Reich Gottes.

Dieser Gedanke zeigt dem Erzieher wieder ein neues Ziel der Menschenerziehung vor.

§. 75.

Das Ziel der Staatserziehung ist die An-

eignung der Bürgertugenden: Gehorsam dem Gesetze, fester Sinn für Recht, Liebe gegen den Regenten, Achtung der Vorgesetzten, Treue den Verordnungen, Patriotismus in Bezug auf das Ganze.

§. 76.

Das Ziel der Kirchenerziehung ist in Bezug auf den Menschen die Aneignung folgender Tugenden: Erstens Achtung des Menschen, wo er nur erscheint, thätige Liebe gegen den Menschen — als solchen, auch bey aller Verschiedenheit des Staates, Nachsicht mit dem Menschen als solchem bey Fehlern und Mängeln, oder im Falle verschiedener Meynungen von uns; — in Bezug auf Gott: Religion und Religiösität. Erstere ist die Eigenschaft des Menschen, in sich und in der Welt nur Gott als den Grund alles Seyns zu schauen, und darum alles göttlich zu nehmen, und von dieser Ansicht geleitet sein Seyn immer mehr den göttlichen Formen anzupassen. Die zweyte ist die Eigenschaft des Menschen, immerhin Momente des Lebens zu suchen, wo er diese Ansichten sich vorhalten und diese Gesinnungen in sich anregen und anfachen kann.

Gehorsam und Ergebenheit gegen die Kirchen-Vorsteher und Lehrer, Verehrung der verehrungswürdigsten Religionslehrer z. B. der

h. Apostel und der berühmtesten Kirchenväter für alle Christen, Hochachtung der verdientesten Lehrer einer jeden besondren Konfession von den Anhängern derselben, damit durch Gleichgiltigkeit gegen solche nie sich die Gleichgiltigkeit gegen Religion selbst einschleiche.*)

§. 77.

Mit der Erziehung des Menschen zur Gottähnlichkeit beginnt also die Erziehung, und mit der Erziehung der Menschen für die Kirche schliefst sie ihr Geschäft.

II. Abschnitt.

Von der Art und Weise der Erziehung.

§. 78.

Die Ziele der Menschenerziehung sind nun erkannt, und der Erzieher weifs, worauf sein Streben, den Menschen in seinem Werden zu unterstützen, hingehen mufs: nun kommt es nur noch auf die wichtige Frage an: wie soll er dabey zu Werke gehen, wenn er die Ziele der beabsichtigten Unterstützung verfolgen will?

Wenn der oberste Grundsatz richtig ist,

*) Es ist für den religiösen Menschenerzieher eine traurige Erfahrung, dafs so mancher beschränkte Anhänger einer Konfession es gerne sieht; wenn die Lehrer einer andern Konfession von ihren eigenen Glaubensgenossen geringgeschätzt, oder gar herabgesetzt werden. Er bedenkt nicht, dafs die Spötter auch nicht für seine Konfession deshalb gewonnen seyen; dagegen für Religion und Tugend im allgemeinen verlohren gehen.

aus dem wir bisher die Lehre in Bezug auf das Ziel hergeleitet haben; so muſs er auch hier wieder unser Führer seyn.

Der oberste aus der Menschenbestimmung gefolgerte Grundsatz ist, wie oben gesagt wurde: Der werdende Mensch muſs von dem Reifen in seiner Entwicklung die Unterstützung erhalten, um sich selbst zu erziehen.

Nach dem Gesetze des allmähligen Werdens fodert dieser Grundsatz in Hinsicht auf das Wie? oder die Art und Weise der Erziehung eine Vorbereitung zur Selbsterziehung, und die — Leitung der Selbsterziehung. Denn um die Selbsterziehung zu beginnen, muſs schon ein gewisser Grad so wohl von physischer, als moralischer Stärke von dem werdenden Wesen erreicht seyn, den es sich selbst zu geben nicht vermag. Aus diesem Grunde wird das Einwirken des Erziehers anfangs mehr dahin gehen müssen, diseen Grad der Stärke zu erzielen, und der Zögling noch gröſstentheils leidend sich verhalten.

Wir handeln daher hier von der Vorbereitung der Erziehung, und dann von der Leitung der Selbsterziehung.

Von der Vorbereitung.

§. 79.

Die Lehre von der Vorbereitung der Selbst-

erziehung kann in physischer oder moralischer Hinsicht gröſstentheils nur aus der Erfahrung entnommen werden.

Die physische ist reine Diätetik in leidender Hinsicht. Sie bestimmt nämlich erstens, welche Nahrung dem Kinde die zuträglichste sey, welche Kleidung die angemessenste, welche Liegestatt die vortheilhafteste. Ferner berechnet sie den Grad der Natureinflüsse, welche dem Körper Gedeihen und Wachsthum gewähren, so wie die Stärke und die Art der Bewegung, welche in den Gliedern nach und nach Schnellkraft und Gelenkigkeit hervorzubringen geeignet ist.

Die erste Erziehungsweise kann hauptsächlich nur durch Aerzte bestimmt werden; indessen, wenn man die Lehre vom Menschen (Anthropologie) kennt, und das Kind stets fleiſsig beobachtet, so ist man auch im Stande diese Erziehungsweise stets zu treffen.

§. 80.

Die vorbereitende moralische Erziehung muſs einen gewissen Grad von moralischer Stärke aneignen, und in so weit ist sie mehr wieder von — rein pädagogischer Art.

Der natürliche Lebenstrieb soll nämlich vom Vernunfttriebe geleitet werden durch die Kraft der Selbstbestimmung.

Der natürliche Drang wirkt aber sowohl durch das innere Lebens-Prinzip, als durch äuſsere Einflüsse angeregt, immer kräftig fort, da die moralische Stärke erst nach und nach empor kommt. Eben aus diesem Grunde muſs jener anfangs gleichsam mechanisch eingehalten und gezähmt werden, damit seine Stärke nicht das Verhältniſs der moralischen Kraft übersteigt. Die Einwirkung auf den Zögling in dieser Absicht ist — Zucht. Die Zucht ist daher die Vorbereitung der moralischen Erziehung. Sie besteht in dem willkührlichen und festen Bestimmen und Ordnen der Lebensweise des Zöglings.

§. 81.

Beyde Erziehungsweisen dürfen jedoch nicht den Hauptgrundsatz der Selbsterziehung aus dem Auge verlieren, denn das Vermögen der Selbsterziehung kommt nicht — auf einmal in dem Zöglinge zum Vorschein, sondern liegt ursprünglich darin: es muſs folglich mit jedem Momente vom Erzieher vorausgesetzt, und eben darum mit jedem Momente mehr angeregt, geübt und befördert werden. Was also die Vorbereitung der Selbsterziehung ist, ist nur — der unterste Grad der Erziehung zur Selbsterziehung.

§. 82.

Aus diesem Grunde mufs der Erzieher seinen Erziehungsplan als eine stets fortlaufende und immer steigende Thätigkeit einrichten.

Indessen wird er doch, wenn er das menschliche Werden auch als eine fortwährende Entwicklung ansehen mufs, gewisse Erscheinungen in demselben bemerken, wo sich das menschliche Vermögen auffallend deutlicher äufsert; diese Erscheinungen müssen seine Aufmerksamkeit mehr an sich ziehen, um seiner Thätigkeit wieder eine bestimmtere Modifikation zu geben. Nimmt der Erzieher das fortlaufende Werden der Zeit nach, so kann man obenerwähnte auffallende Erscheinungen in demselben Epochen, und die Zwischenräume Perioden heissen.

Solche Haupterscheinungen gibt es vier. Diejenige, wo die Sprache in dem Menschen eintritt, diejenige, wo sie sich zum Umgange ausgebildet hat, diejenige, wo die Geschlechtsreife eingetreten ist, und diejenige, wo der Trieb der Selbstständigkeit sich äufsert. Wir haben daher auch vier Hauptperioden, die erste ist, die der Unmündigkeit, die zweyte die der Kindheit, die des Knaben und Mädchen-Alters*). die des Jünglings- und Jungfrauen-Alters.

*) Mit dieser Periode scheidet sich das Geschlecht, darum

§. 83.

Das Menschliche äußert sich in jeder Periode auf seine eigne Art vorzugsweise, darum muß auch die Unterstützung zur Selbsterziehung sich dabey vorzugsweise nach — dieser Aeusserungsart richten.

§. 84.

Die erste Art sich zu äußern, ist der Ton und die Bewegung des Körpers nach gewisser Richtung, dann die Mienensprache; die zweyte ist der Beschäftigungstrieb und die Neugierde, die dritte der Hang, Etwas zu lernen, die vierte das Verlangen nach dem Standesleben.

§. 85.

Die erste Haupteinwirkung muß daher seyn, die Modulation des Tones unserer Sprache mit dem Kinde. Gestikulation und Mimik, diese gehören mit zu der Sprache, die wir mit dem unmündigen Kinde sprechen müssen, damit es sich nach unseren Absichten als Mensch immer mehr äußere.

§. 86.

Die zweyte Einwirkung geschieht durch

hat die Sprache nicht mehr — eine Bezeichnung für den werdenden Menschen.

Leitung der kindlichen Beschäftigung, und durch immerwährende Veranlassung, Anregung und Befriedigung der kindlichen Neugierde.

§. 87.

Die dritte Einwirkung geschieht durch — Unterricht.

§. 88.

Von der vierten Einwirkung haben wir hier gar nicht zu reden, weil unser Hauptgegenstand nur die Unterrichtslehre ist, und nach obigen Grundsätzen hier auch die Lehre von der Standes-Erziehung mit vorkommen müſste.

Von der Leitung der Selbererziehung.

§. 89.

Obgleich, wie wir erst zeigten, die Selbsterziehung schon vom ersten Anbeginne bey Menschen eintreten muſs; so kann sie diesen Namen erst dann vorzugsweise verdienen, wenn sich das menschliche Vermögen vollkommen ausgesprochen hat. Dieſs ist in dem Momente, wenn das Selbstbewuſstseyn eintritt, das sich durch das Wort: Ich ankündigt.

§. 90.

Die Selbsterziehung beruht auf einem im-

merwährenden Kampfe des Vernunfttriebes mit dem natürlichen Lebenstriebe, denn der natürliche Trieb als blind wird nur durch die Empfindung geleitet, wogegen der Vernunfttrieb durch die klare Vorstellung des wahren menschlichen Lebens geleitet, sein Streben äufsert, daher auch der Erfolg der Selbsterziehung das Vermögen seyn mufs, den natürlichen Lebens-Trieb nur nach der Vernunft-Foderung des wahren Lebens zu befriedigen, und ihn daher durch das Licht der Vernunft zur Selbstansicht zu bringen. Wenn aber das Vernunft- und Willens-Vermögen in dem Menschen emporkommen soll, so kann es nur durch immerwährende Uebung geschehen: die Uebung hat aber nur im Kampfe statt.

§. 91.

Dieser Kampf mufs denn vom Erzieher unterhalten werden, oder mit andern Worten der Zögling mufs stets in die Versuchung geführt werden.*) Allein er mufs ja stets darauf Bedacht nehmen, dafs er den natürlichen Trieb nicht mehr erregt, als er voraussieht, dafs der Vernunfttrieb über ihn zu herrschen vermag. Z. B. Ein Erzieher wollte einen Zögling vor Verrätherey bewahren, und darum in die Ver-

*) Was von der Bewahrungs Erziehung zu halten sey, kann sich nun jeder denken.

suchung führen, einen Verräther zu machen; allein der Zögling vermag noch nicht das Schändliche dieses Verbrechens zu erkennen: oder er wollte ihm die Lokungen der verführerischen Wollust erfahren lassen, ehe er stark genug ist, sich im Gedanken der Unschuld groſs zu finden, wie unsinnig und verderblich wäre sein Verfahren?

§. 92.

Eben so fodert es auch das Gesetz des Verhältnisses oder der Harmonie im Menschen, den Vernunfttrieb nicht mehr zu erhöhen, als es der natürliche Trieb fodert, wenn gleich jener mit seiner Erleuchtung vorgehen muſs; denn was dann herauskommen muſs, sind menschliche Miſsgeburten in intellektueller und moralischer Hinsicht.

§. 93.

Der Vernunfttrieb muſs daher mit dem natürlichen Triebe ganz vereinigt werden, oder der natürliche Trieb muſs — ein erleuchteter Lebenstrieb oder Instinkt werden. Hieraus folgt der Grundsatz für die Selbsterziehungs-Leitung: Den Zögling stets dahin zu bringen, daſs er sein zu nächst erlangtes Leben anschaue, und sich dagegen das wahre, was er nur wollen kann, vorhalte. Denn es folgt dann die

Abneigung vor jenem und das Verlangen nach diesem nothwendig.

§. 94.

Hieraus folgt, daſs bey der Erziehungsleitung die Belohnung*) immer die Hauptsache sey, so wie oben bey der Erziehungs-Vorbereitung die Zucht die Hauptsache ist.

§. 95.

Alle Belehrung hat aber sowohl diesen erwähnten nächsten Zweck, Belehrung und dann den allgemeinen Erhöhung der Einsicht.

§. 96.

Der allgemeine Zweck fodert nothwendig die Vervollkommnung des Gesammtvernunftvermögens, und es darf darum kein besonderer Zweig desselben z. B. Gedächtniſs etc. insbesondere vervollkommnet, aber eben so auch keiner vernachlässigt werden.

§. 97.

Die Belehrung des Zöglings kann von zweyerley Art seyn, unmittelbar und mittelbar. Jene Belehrung ist Unterricht, diese besteht in solchen Bildungs-Anordnungen, wodurch der Mensch selbst auf die beabsichtigten Lehren geleitet wird.

*) Die letzte und höchste Belohnung ist das Gefühl der Seeligkeit, das aus dem Bewuſstseyn des menschlichen Lebens entspringt.

§. 98.

Die mittelbare Belehrung fällt der Erziehungskunst anheim.

Von der Erziehungskunst.

§. 99.

Die Erziehungskunst ist der systematische Inbegriff von Regeln und Vorschriften, nach welchen die Grundsätze der Erziehung bey dem Menschen und bei Individuen in Anwendung gebracht werden.

§. 100.

Die oberste Regel ist: Bey der Einwirkung muſs stets auf die verhältniſsmäſsige Gegenwirkung Bedacht genommen werden; denn jede Einwirkung auf den Menschen ist eine Hemmung des freyen Lebenstriebes.

§. 101.

Hieraus folgt die Vorschrift: Berechne vorher, ehe du einwirkest die Folge der Wirkung; und hieraus folgt die Warnung: Thue bey deinem Zöglinge gar Nichts mit der Sorglosigkeit, als — hätte es keine Folge.

§. 102.

Die zweyte Regel, der ersten an Wichtigkeit gleich, ist: Die Einwirkung auf den Zög-

ling muſs stets nach dem Aeussern des rein menschlichen Triebes sich richten.

§. 103.

Hieraus ergibt sich die Vorschrift: Bey dem Unmündigen — die Empfindung, bey dem Kind — das Anschauungsvermögen, bey dem Knaben und Mädchen das — Begriffsvermögen, bey dem Jünglinge und der Jungfrau das — Urtheilsvermögen vorzugsweise in Anspruch zu nehmen.

§. 104.

Die dritte Regel ist: Gemäſs dem Gesetze des allmähligen Werdens muſs der Erzieher, wenn er auch eines der menschlichen Vermögen vorzugsweise in Anspruch nimmt, darauf denken, daſs das darauffolgende immer mit angeregt werde. Denn eigentlich ist es durchaus das eine und dasselbe Vermögen, das sich nur in verschiedenen Graden äuſsert.

§. 105.

Die vierte Regel ist, den natürlichen Lebenstrieb stets zu erleuchten, d. h. solche Anstalten zu treffen, daſs es das Kind einsehe, oder fühle, das verlangte Leben sey nicht das wahre.

Diese Regel fodert die Vorschrift, immer

solche Verfügungen zu treffen, daſs auch die wahren Lebensansichten, wozu das Vermögen im Menschen liegt, immer mehr vom Zöglinge ergriffen werden.

Lebensansichten sind aber die oben bezeichneten Ziele der Erziehung.

Die Mittel, die wahren Ansichten davon in dem Zöglinge zu erwirken, sind eigene Erfahrungen und fremde Beyspiele in physischer und moralischer Hinsicht.

Die eigenen Erfahrungen in physischer Hinsicht sind Leiden oder Nachtheile, welche der Zögling bey der Befriedigung seines unerleuchteten Lebenstriebes sich selbst verursacht, wobey die Erziehungskunst nur zu wachen hat, daſs der Erziehungszweck nicht durch das Uebermaaſs des Leidens verloren gehe.

Fremde Beyspiele müssen von der Art seyn, daſs sie durch ihr Anschauen die Folgerungen der eigenen Erfahrungen ersetzen.

Die eigenen Erfahrungen in moralischer Hinsicht müssen auch durch Strafen und Belohnungen bereitet werden.

Die Strafe und Belohnung muſs sich ganz nach der dritten Regel richten.

Die fremden Beyspiele sind Musterbilder und Warnungsbilder. Daher ist die Geschichte das vorzüglichste moralische Bildungsmittel.

Die Musterbilder wirken am meisten, wenn sie mit Beweisen der Verehrung aufgestellt werden.

Feste gehören daher auch unter die vorzüglichsten Erziehungs-Mittel, und die National- und Kirchenfeste sind unerläßliche Bildungs-Mittel der Völker.

Die Feste müssen nicht immer bestimmten Personen gelten, sondern es können Tugenden gleichsam personifizirt werden, und die Feste gelten dann der personifizirten Tugend, wobey der Phantasie der freye Spielraum gelassen ist, sich das Ideal des Tugendhelden auszumahlen z. B. Feste des Patriotismus u. s. w.

§. 106.

Ie mehr der Mensch das Bild des wahren Lebens in sich hervor zu heben vermag, desto mehr wird er sein Leben darnach formen; eben darum wird die mittelbare Belehrung niemals den Zweck vollkommen erreichen, wenn die unmittelbare Belehrung sie nicht begleitet oder ihr vorgeht, oder folgt, und so diese jene unterstützt.

II. Theil der Erziehungslehre.

Unterrichtslehre.

§. 107.

Unterrichten heiſst, einem aufwachsenden Menschen vermittelst der Unterredung die Unterstützung leisten, damit er allmählich zur vollen Kenntniſs des menschlichen Seyns gelange, und mit Hilfe dieser Kenntniſs seine Bestimmung erreiche.

§. 108.

Das Unterrichten schlieſst in sich eine fortlaufende und immer mehr sich erweiternde Belehrung über die eine menschliche, oder dem Menschen als solchem zu wissen nöthige Kenntniſs, und unterscheidet sich dadurch vom Lehren, das, wenn es auch dem Gesetz des allmähligen Entwickelns der Begriffe folgt, doch nur auf die Belehrung über einzelne Lehrgegenstände abzielt, und vom Anweisen, das sich nur auf die Erzielung einer praktischen Geschicklichkeit zum hervorbringen eines Werkes bezieht.

§. 109.

In wie weit sich das Unterrichten auf

die allgemeine Lebens Kenntniſs bezieht, hat es denselben Zweck und dasselbe Subjekt, wie das Erziehen oben; Darum muſs es als Geschäft auch denselben Grundsätzen folgen, und die Lehre vom Unterrichten, oder die Unterrichtslehre kann darum nichts anders, als eine besondere Modifikation der Erziehungslehre seyn.

§. 110.

Die Hauptfragen, die sich die Unterrichtslehre aufwirft, sind: Welches sind die Gegenstände des Menschenunterrichts, oder die dem Menschen wissensnöthigen Gegenstände, und wie muſs das Unterrichten beschaffen seyn, daſs es dem Menschen entspricht und zum Zwecke führt?

Die Unterrichtslehre handelt daher vom Unterrichts-Stoffe, und von der Unterrichtsweise, und zerfällt darum, wie die Erziehungslehre, in zwey Hauptstücke, deren das

Ite vom Unterrichtsstoffe,
das
IIte von der Unterrichtsweise
handelt.

§. 111.

Die Unterrichtslehre muſs über diese Fra-

gen ein sicheres, darum auch ein systematisches Wissen gewähren, und in so weit ist sie Wissenschaft.

§. 112.

Die Unterrichtswissenschaft ist daher der systematische Inbegriff derjenigen Grundsätze, wodurch so wohl die Summe der Unterrichtsgegenstände, als auch die wahre Unterrichtsweise bestimmt wird.

§. 113.

In wie fern die Anwendung dieser Grundsätze wieder eine eigene Anweisung fodert, damit sie in sichere und zweckmäſsige Erfüllung gebracht werden, kann die Unterrichtslehre durch die Wissenschaft nicht vollendet seyn; sondern fodert auch noch eine Unterrichtskunst.

Wir handeln daher die Unterrichtslehre in zwey Theilen ab.

Iter Theil
Die Unterrichtswissenschaft.

Erstes Hauptstück
vom
Unterrichtsstoffe.

§. 114.

Der Unterrichtsstoff ist für alle Menschen

und alle Zeiten im Grunde derselbe. — Es ist um die Kenntnifs derjenigen Bedingungen zu thun, unter welchen der Mensch Mensch seyn kann und soll; eben darum ist diese Kenntnifs eine allgemeine und ewige. Es versteht sich, dafs diese allgemeine und ewige menschliche Kenntnifs auf keine Menschenklassen oder Stände, oder Individuen Rücksicht nehme; denn die Klassen und Standes-Kenntnisse sind Modifikationen der allgemeinen ewigen menschlichen Kenntnifs.

§. 115.

Es kann darum weder der Willkühr der Aeltern und Vormünder, noch der Regenten, noch weniger der Lehrer selbst überlassen seyn, zu bestimmen, worin der Mensch als solcher, oder um Mensch zu seyn, unterrichtet werden soll; sondern es ist diefs von der Gottheit selbst bestimmt; welche dem Menschen seine Bestimmung anwiefs. Man sehe Divinität zweyter Th.

§. 116.

So wie der Mensch sich durch sich selbst mit Hilfe der Lehrer in und für sein ganzes Seyn bestimmen mufs, so mufs er auch sich selbst die eine Kenntnifs von dem verschaffen, wodurch es ihm möglich wird, die Selbstbe-

gründung seines Seyns zu erzielen; und der Lehrer kann ihm nur dabey Hilfe leisten.

§. 117.

Diese Kenntniſs ist eigentlich die Kenntniſs des wahrhaft menschlichen Lebens oder Seyns, und ist darum eine zweyfache, nämlich die der Bedingungen des physischen Lebens, und die der Bedingungen des moralischen Lebens.

§. 118.

Diese zweyfache Kenntniſs ist schon früher durch Grundsätze bestimmt, denn es sind sowohl die Bedingungen des physischen als die des moralischen Lebens angegeben worden, und müssen nur hier als Lehrgegenstände vorkommen.

Den obigen Grundsätzen zu Folge erhalten wir drey Haupt-Lehrgegenstände, nämlich die Lehre von der Natur, als der Bedingung des physischen Lebens, die vom Göttlichen, als Bedingung des moralischen Lebens, und die Lehre von dem Menschen, als der Bedingung von beyden, oder des Gesammtlebens.

§. 119.

Die richtige Auseinandersetzung oder Zergliederung dieser drey Hauptlehren gewährt

uns einen allgemeinen und ewigen Lehrplan für Menschen.

§. 120.

Die richtige Auseinandersetzung oder Zergliederung folgt den Denkgesetzen, und darum muſs sie allgemein gültig seyn.

Alles, was unter die Sinne fällt, kann mit dem zweyfachen, nämlich dem äuſseren und inneren Sinne aufgefaſst werden; folglich auch die Natur und der Mensch.

Wird die Natur mit dem äuſseren Sinne aufgefaſst und wieder dargestellt, so erhalten wir eine Beschreibung der Natur; wird sie mit dem inneren Sinne aufgefaſst und wieder dargestellt, so erhalten wir eine Naturlehre.

Wird der Mensch mit dem äuſseren Sinne aufgefaſst und beschrieben, so erhalten wir eine Körperlehre: wird er mit dem inneren Sinne aufgefaſst und bezeichnet, eine Seelenlehre.

§. 121.

Das Göttliche ist einfach und kann nur mit dem ganzen Gemüthe ergriffen werden: es ist also von ihm nur eine innere Anschauung, folglich keine Zergliederung eines Begriffes möglich. Allein in seiner Wirksamkeit gedacht, läſst es bekanntlich mehrere

Ansichten zu. Diese veranlassen, wenn sie auf das menschliche Leben bezogen werden, eben so viele besondere Lehren.

Den obigen Grundsätzen zu Folge haben wir demnach auch vier Lehren vom Göttlichen; nämlich die Lehre vom Göttlichen als ewiger Wahrheit, die Lehre von ihm als der Allgerechtigkeit, die Lehre von ihm als der reinsten Liebe, und die Lehre von ihm als der himmlischen Schönheit.

§. 122.

Diese durchaus allgemeinen und ewig gleichen Lehrgegenstände haben den Zweck, dasjenige Wissen zu begründen, wodurch das menschliche Leben konstituirt wird. Aus eben diesem Grunde ist daher auch ihre Beziehung auf das Leben, man kann sagen, einer unendlichen Modifikation unterworfen, weil sich jedes Individuum eine andere praktische Beziehung von dem menschlichen Wissen zu machen verbunden ist.

Die Modifikation kann unter mancher Voraussetzung so groſs seyn, daſs man beynahe behaupten kann, es seyen ganz andere Lehren. Eben deswegen kann es der Modifikation nach verschiedene Lehrpläne geben, deren Inhalt im Grunde jedoch derselbe allgemeine ist.

§. 123.

Die Hauptmodifikationen sind entweder durch die drey grofsen Lebensweisen oder Stände: der Niederen, der Höheren und der Regenten, oder durch das wirkliche Leben des Menschen im Verhältnisse zu andern in der Gesellschaft bestimmt. In der ersten Voraussetzung erhalten wir drey besondere Lehrpläne; in der zweyten entweder besondere Lehrpläne für Nationen, oder einen Unterrichtsplan für die Jugend einer Nation.

§. 124.

Der Unterrichtsplan für die Jugend einer Nation ist abermal von einer dreyfachen Modifikation für die dreyfache Jugend der Nation, nämlich die Jugend der Niederen, oder des Volkes — der Höheren, des Regenten.*)

§. 125.

Wir handeln gegenwärtig nur von dem Unterrichtsplane der teutschen Volks-Jugend.

§. 126.

Ehe wir den Unterrichtsplan für die Volks-

*) Wie wichtig diese Abtheilung und die Beobachtung derselben im Unterrichtsplane und der Unterrichtsweise sey, wird noch zu einer andern Zeit gezeigt werden.

jugend bestimmen können, müssen wir erst den Lehrplan für das Volk angeben.

§. 127.

Die Frage entsteht nun: Wie modifizirt sich der allgemeine Menschen Lehrplan für das dem Volke in Bezug auf sein menschliches Leben nöthige Wissen?

Das Leben des Volkes hat zur Hauptbestimmung, die Bedingungen des physischen Lebens im Staate zu gewähren. Auf diese Bestimmung konzentrirt sich sein ganzes menschliches Seyn, d. h. wenn der Mensch im Volke diese seine Bestimmung in der Art erfüllt, daſs er dabey sein Seyn durch sich selbst in der wahren menschlichen Form begründet; so lebt er wahrhaft — menschlich, oder nach dem Musterbilde göttlicher Wirksamkeit in seiner Welt. Dem zu Folge müssen sich auch seine Kenntnisse und sein Wissen, das für ihn, um Mensch zu seyn, die Leuchte seines Lebens seyn soll, hiernach modifiziren, und die obige Frage muſs nun in der Art gestellt und beantwortet werden:

Was bedarf der Mensch vom Volke von den allgemeinen Lehrgegenständen des Menschen für seinen Beruf zu wissen, und was bedarf er noch, um Anwendung von seinem Wissen in Bezug auf seine Berufserfüllung zu machen?

Der erste allgemeine Lehrgegenstand ist die — Natur. Sie ist die Quelle der Lebensbedingung. Der Mensch vom Volke muſs sie daher vor Allem genau kennen zu lernen suchen. Allein in wie weit? Die Grenze ist schon gesteckt durch die Bestimmung des Volkes: in so weit als sie die Quelle der Lebensbedingung ist, und der Mensch sie zunächst als solche benützen soll, muſs sie von ihm erkannt werden, und eben darum kann er sie auch nicht kennen lernen, ohne diese Beziehung mit kennen zu lernen. Er muſs nämlich die Natur als Produktengeberin kennen lernen; allein mit der Aufklärung ihrer Beziehung auf das menschliche Leben, und ihrer Verwendung für dasselbe. Er muſs ferner die Natur von ihrer inneren Wirksamkeit kennen lernen, aber nur in so weit ihre Wirkungen entweder auf das physische Leben im Allgemeinen, oder auf das besondere Leben des Volkes z. B. auf die Landwirthschaft, so wie auf viele Gewerbe, den nächsten Einfluſs hat.

Aus diesem Grunde kann also die Naturbeschreibung nicht ohne Oekonomie und Technologie, und die Naturkunde nicht ohne Diätetik in den Lehrplan des Volkes aufgenommen werden.

Was fodert aber die Anwendung der ersten Kenntniſs für Mittel-Kenntnisse? Die

Natur soll als Produktengeberin kennen gelernt werden. Diese Quelle der Lebensbedingungen ist von ihr in der Erde begründet, und zwar in der Art, daſs sie alle Produkte durch die ganze Erde vertheilt spendet. Die erste Mittelkenntniſs ist also die der Erde in Hinsicht auf das Auffinden der Natur-Produkte — Produkten-Geographie. Oekonomie und Technologie, welche Mittelkenntnisse fodern diese in der Anwendung? Fodern sie nicht die Kunst des Messens und Rechnens? Die Technologie und Oekonomie, wenn sie deutliche Kenntniſse gewähren sollen, fodern auch die Kunst sich vom Gegenstande ein Bild zu entwerfen — die Zeichnungskunst.

Die Kenntniſs der Natur in ihrer Wirksamkeit auf das menschliche Leben kann sich nicht weiter ausdehnen, als auf die Kenntniſs der Erscheinungen dieser Wirksamkeit, und darum erscheint sie als Naturkunde, wie oben schon erinnert wurde, im Lehrplane mit Diätetik verbunden.

Die erste der Formen des göttlichen Seyns ist die — Wahrheit. Um in dieser Form zu seyn, soll der Mensch Wahrheit suchen und nach ihrer Erkenntniſs seyn.

Die Wahrheiten, die er suchen soll, müssen sich nothwendig auf ihn als menschliches Wesen in Hinsicht auf seine Bestimmung zu-

nächst beziehen. Er wandelt in der Welt, und stellt sich ihr mit seiner Vernunft entgegen. Er sieht die Veränderungen aller Dinge, und selbst sich in diesem unvermeidlichen Gange mit begriffen. Er müſste aufhören Mensch zu seyn, wenn ihn nicht diese Betrachtungen zum weiteren Nachdenken über die Welt, über den Menschen als der Welt entgegengestellt, und über des Menschen Zukunft reitzen sollten. Wo finde ich den Grund alles Seyns? Was bin ich im Verhältnisse der Dinge? Und was werde ich seyn mit diesem Bewuſstseyn des Geistes? Dieſs sind die Gegenstände seines Nachdenkens.

Die erste Frage führt auf Gott, die zweyte auf Freyheit, die dritte auf Unsterblichkeit.

Dieſs sind daher die drey groſsen und wichtigen Wahrheiten, welche der Mensch zu erkennen hat, wenn ihm nicht sein eigenes Seyn zur Pein und Qual seyn soll. Allein wie soll sie der Mensch aus dem Volke erkennen? Sein Sinnen und Trachten kann seinem Berufe gemäſs nicht auf den inneren Grund der Dinge des Seyns gehen. Ihm bleibt darum hinsichtlich der Wahrheit nichts übrig, als eine Annahme dessen, was ihm darüber Glaubwürdiges geoffenbaret wird. So kann denn der Gegenstand seiner Belehrung hierüber kein anderer, als die religiöse Glaubenslehre seyn.

Die zweyte Form des göttlichen Seyns ist die Gerechtigkeit. Die Lehre von der menschlichen Gerechtigkeit ist daher der zweyte Gegenstand der sittlichen Belehrung. Da die menschliche Gerechtigkeit nur im Staate Statt hat, so ist der Lehrgegenstand Rechts- und Staatslehre. Allein für das Volk kann es nur eine Gesetz- und Staatsverfassungslehre seyn.

Diese Lehre fodert noch eine ganz besondere Lehre zu ihrer Begleiterin, nämlich die Sprach- und Richtigschreiblehre, und zwar aus dem Grunde, weil nur die Sprache das Mittel des wechselseitigen Zusammenseyns ist, indem stets Uebereinkünfte und Verträge nothwendig werden, welche durch die bestimmten Ausdrücke gesichert, und durch richtiges Niederschreiben vor Verletzung bewahrt werden müssen.*)

Die dritte Form ist die Liebe. Wie handelt der Mensch, wenn Liebe die Triebfeder der Handlungen ist? Oder wie sollte er handeln, wenn er aus Liebe zu Gott und den Menschen handeln will? Die Lehre, welche alles dieſs bestimmt, ist daher der dritte Gegenstand der sittlichen Belehrung. Er ist die Pflichtenlehre, oder Moral, oder noch richtiger praktische Religionslehre.

*) Auf der entgegengesetzten Bildungslinie erscheint die Sprachlehre mehr als Bildungs-Mittel, als eine bestimmte Belehrung.

Die vierte Form ist die Schönheit. Die Lehre, wodurch der Mensch die Anleitung erhält, sein ganzes Leben in einer dem Menschen gefälligen Form darzustellen, oder mit andern Worten, eine feinere Lebensweise im Umgange und Geschmack in seinen Arbeiten zu beweisen, ist daher der vierte Lehrgegenstand zur Vollendung der sittlichen Bildung mittelst Unterrichts.

Es ist nur hier zu bemerken, daſs die Belehrung hierüber von zweyfacher Art ist. Die erste nämlich ist von der Art, daſs eine Anweisung darüber gegeben werden kann; die zweyte aber von der Art, daſs dem Menschen durch sie überhaupt nur ein richtigerer Sinn, ein feineres Gefühl und besserer Geschmack angeeignet werden muſs, um sich in jeder seiner äuſseren Darstellungen nach der Form der Schönheit zu benehmen. Die erste und bestimmte Lehre betrifft lediglich das äuſsere Verhalten des Menschen anderen gegenüber, und ist die Wohlanständigkeitslehre; die zweyte mittelbare Belehrung oder eigentlich die besondere Bildungsweise kann nur durch die drey Hauptbildungs-Mittel, Zeichnungskunst, Musik und Dichtkunst erzielt werden.

Das Zeichnen gehört also auch in Hinsicht des Moralischen mit zu den Lehrgegenständen

des Volksunterrichts, so wie die Musik und die Dichtkunst.

Jn wie weit das Zeichnen Volks-Lehrgegenstand ist, wurde oben schon bestimmt; in wie weit es auch Musik und Dichtkunst sind, kann mit einem Rückblick auf den Stand des Volkes auch bemessen werden.

Die Musik des Volkes ist die einfache Melodie des Gesanges. Die Dichtkunst des Volkes besteht in Parabeln, Sentenzen, Volksliedern. (Man sehe Divinität etc. zweit. Th.)

§. 128.

Der Lehrplan für das Volk ist nun vollendet, und der Lehrer vermag seinen Beruf zu durchschauen, um sich sowohl vor übertriebener Volksaufklärung zu bewahren, als sich vor der Sünde, dem Volke die ihm nöthigen Kenntnisse entzogen zu haben, zu sichern. Doch noch eine Klippe gibt es, an welcher seine Fahrt zum Ziele scheitern könnte. Er könnte eine Willkühr bey der Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände eintreten lassen, so zwar, daſs eiuige vorzugsweise betrieben, andere aber nur der Vollständigkeit wegen mitgenommen würden. Dieser Gefahr des Lehrberufes steht der Grundsatz entgegen: Das menschliche Wissen ist eines. Es ist der Inbegriff aller dem Menschen für das menschliche Leben nöthigen Kenntnisse. Es kann

folglich von diesen Kenntnissen eben so wenig eine ganz, oder zum Theil auf Unkosten einer andern vernachlässigt werden.

Um dem Lehrer diesen Gedanken stets vor das Auge zu halten, ist es sehr zweckmäſsig, ihn gleichsam zu versinnlichen durch ein Symbol. Dieses Symbol ist die Figur des Kreises, auf welche der Lehrplan aufgetragen wird. Denn der Kreis ist das Symbol der unverrückbaren Einheit und Totalität.

Eben dieses Symbol gewährt uns auch, wie wir bald finden werden, noch das Mittel, das zweckmäſsigste Symbol für den Elementar-Unterricht zu finden.

Wir fassen nun alle bisherigen Bemerkungen hinsichtlich des Lehrstoffes zusammen. Indessen wollen wir auch noch eine besondere Abtheilung der Lehrgegenstände vornehmen. Wir theilen sie vor allem in zwey Hauptarten, nämlich in diejenigen, welche sich auf Sachkentnisse, und diejenigen, welche sich auf geistige Kenntnisse beziehen. Wir nennen sie nach der Schulsprache Real- und Ideal-Kenntnisse, und darum auch die Lehrgegenstände Real- nnd Ideal-Lehrgegenstände. Zu jenen rechnen wir die Kenntniſs der Natur und des Menschen, zu diesen die Kenntniſs des Göttlichen.

I. Reallehrgegenstände
Natur — Mensch
Naturbeschreibung — Naturlehre.
Körperlehre — Seelenlehre
mit
Erdbeschreibung, Oekonomie, Technologie, Gymnastik, Geschichte, Rechnen, Messen, Zeichnen.

II. Ideallehrgegenstände.
Glaubenslehre —
Gesetz- und Staatsverfassungslehre
Sitten- oder praktische Religionslehre nebst Geschichte.
Wohlanständigkeitslehre.
Zeichnen, Musik, Dichtkunst.

§. 129.

Der Lehrplan muſs für den Lehrer ein Unterrichtsplan werden. So wie er bey dem allgemeinen Menschenlehrplan sich die Frage aufwerfen muſste, was wohl davon das Geeignete für das Volk sey, so muſs er sich bey dem Gedanken eines aufwachsenden Schülers aus dem Volke die Frage aufgeben, was er von dem Lehrplane dem Schüler von Stufe zu Stufe beybringen solle, bis er, reif geworden, den Lehrplan ganz zu durchdringen vermag.

Den früheren Grundsätzen gemäſs darf der Lehrplan als ein Ganzes und als das Objekt des einen untheilbaren menschlichen Wisssns im Unterrichte nicht in der Art zerstückelt werden, daſs man z. B. auf dieser

Stufe diesen, auf der anderen einen anderen Lehrgegenstand dem Lehrlinge beybringen wollte, sondern von den gesammten Gegenständen des menschlichen Wissens soll dem Schüler das Geeignete beygebracht wenden.*)

Das Problem, welches nun zur unbezweifelten Lösung sich ergibt, ist demnach:

Welches sind die ersten Elemente des Lehrplanes für die Volksjugend, und in welcher Steigerung müssen die Kenntnisse erhöht werden?

Ehe wir noch zur Lösung des Problems selbst schreiten, müssen wir erst uns von seiner Wichtigkeit überzeugen.

Es findet sich weder in Erziehungsschriften, noch in öffentlichen Schulplänen bis jetzt die geringste Spur von dem höchst wichtigen, ja einzig richtigen und folgereichsten Gedanken, daſs das menschliche Wissen — eines sey, daſs es aber in Hinsicht auf seinen End-

*) Es war bisher ein heilloser Wahn der Lehrer, daſs sie glaubten, dieser oder jener Lehrgegenstand z. B. Erdbeschreibung etc. sey noch nicht für den Schüler von dieser oder jener Klasse, weswegen sie ihm nach Gutdünken vom Unterrichte hinwegliefsen, oder auf eine höhere Klasse aufschoben. Wenn man daher fragt: Warum haben Sie denn nicht auch diesen oder jenen Lehrgegenstand behandelt, der ihnen im Lehrplane vorgeschrieben ist; so hört man öfter mit Wehmuth die zuversichtliche Sprache der Ignoranz: Die Kinder fassen diese Sachen noch nicht, und man wird vertröstet, daſs erst in einigen lahren die Zeit kommen werde, wo man sie für den einen oder andern Gegenstand reif hält.

zweck, nämlich die volle und anwendbare Kenntniſs des menschlichen Lebens zu erhalten, eine groſse Summe von verschiedenen Kenntnissen in sich schlieſse, daſs also subjektives Gutdünken, so wie despotische oder wohlmeinende Willkühr bey dem Vorzeichnen der einzelnen Kenntnisse eben sowohl ausgeschlossen seyn müsse, als bey der Art des Vorzeichnens. Ja im Gegentheile bey so manchen Schulplänen, die man in Schriften findet, bemerkt man das wohlmeinende Gutdünken so auffallend, daſs nicht nur manche Lehrgegenstände blos als — nützliche vorkommen, folglich der Willkühr der Lehrer anheimgestellt sind, sondern auch sogar die logischen Regeln in der Art des Vorzeichnens der Lehrgegenstände ausser Acht gelassen, und Gegenstände in die Reihe der Hauptlehrgegenstände gesetzt werden, welche in einer subordinirten Klasse erst vorkommen könnten. *)

So gleichgültig man gegen diesen Punkt seyn mag, so ist er doch offenbarer Beweis, daſs man sich des oben erwähnten Hauptgedankens eines wahren Unterrichts nicht bemächtigt hat. Eben darum kann auch ein willkührlicher Lehrplan mit aller wohlgedach-

*) Nur das gewissenhafte Interesse für das heiligste Gut der Menschen, die Kenntniſs ihrer Lebensbedingungen, als Bedingung ihrer Würde nnd Seeligkeit, erzeugt eine solche Sprache. Sie kann darum auch dem redlichen Pädagogen weder anmassend, noch tadelnd vorkommen.

ten und wohlgemeinten Erläuterung und Instruktion in den Händen der Lehrer das Gedeihen nicht haben, das man von ihm erwartet; denn der Lehrer folgt bey seiner Anwendung auch wieder nur dem Gutdünken und der Willkühr, und da er der Hauptidee sich nicht bemächtigte, folglieh auch den wahren Zweck seines Berufes nicht im Auge behält, so muſs sein ganzes Geschäft ein mechanisches Getriebe seyn, mit welchem er vorgeschriebene Kenntnisse und Fertigkeiten den Kindern aufdringt.

Wer freylich mit diesem zufrieden seyn kann, der beweist sattsam, daſs es ihm um wahre Jugend-Bildung nicht, sondern nur um den äuſseren Schein guter Schulen zu thun ist, und für diesen sind auch nicht diese Worte gesprochen.

Das eine und gesammte Wissen in allen seinen Verzweigungen, um Mensch zu seyn; muſs jedem, der einen Lehr- und Unterrichtsplan entwerfen und in Anwendung bringen will, vorschweben. So lang aber für den Jugend-Unterricht nicht eigene Lehrtalente erhalten werden können, ist die Vorzeichnung des Unterrichtsplanes um so nothwendiger, damit die Stufenartige Belehrung nicht verfehlt werde*)

*) Die allgemeine herkömmliche Vorschrift: geh vom Leichteren zum Schwereren, ist die unbestimmteste, und man darf sagen, in Bezug auf die gewöhnlichen Schullehrer, eine unsinnige Anempfehlung.

Nun zur Lösung des Problems. Die neueste Pädagogik hat den Satz auf ihrem Schilde: der Menschenunterricht müsse ganz nach der Natur verfahren, allein wie die Natur verfährt, um den Menschen zu unterrichten, ist nicht befriedigend nachgewiesen, ja im Gegentheil ist nicht einmal angegeben, welches die Kenntnisse sind, die die Natur dem Menschen aneignen will, wenn sie als Lehrmeisterin angenommen wird.

Dieſs sollte wenigstens vor allem früher, als die Frage entschieden seyn, wie geht die Natur beim Menschenunterrichte zu Werke? Nun läſst sich aber die Beantwortung der obigen Frage so wenig, als die der zweyten, von der Natur vernehmen, sondern der Mensch hat sie sich durch Beobachten und Nachdenken zu lösen. Dazu hat die Natur ihm Vernunft verliehen, im strengen Sinne das Vermögen zu vernehmen. Wie soll dieses Vernehmen möglich seyn? Zwey Wege können nur gedacht werden; entweder man beobachtet den Gang der Natur, den sie im allgemeinen für den Unterricht der Menschen nimmt, oder man beobachtet das Verfahren reifer Menschen; welche sich aus besonderem inneren Drang mit dem Unterrichte unreifer Menschen beschäftigen.

Was nun diesen Fall betrift; kann man

wohl etwas anders abnehmen, als die Thätigkeit des Lehrinstinkts, wie z. B: bey Müttern und Vätern — jedoch auch die mannigfaltigste Form derselben? Gewährt nun aber eben diese Beobachtung nicht den überzeugendsten Beweis, daſs diese Thätigkeit so wohl auf den Stoff der Belehrung hinstrebend, als sich in einer besonderen Form äuſsernd von einer dunklen Vorstellung geleitet werde, deren mehr oder minder dunkles Ergreifen die Verschiedenheit der Thätigkeit selbst verursacht, und daſs darum für den wahten Unterricht Nichts übrig bleibe, als mittelst der Vernunft den Willen der Natur zu begreifen, und den Ausspruch derselben zum Regulativ zu nehmen? Doch läſst sich der Wille der Natur schon durch das einseitige Beobachten der Lehrindividuen, Mutter, Väter, oder wer sie sind, erkennen, oder muſs nicht der Gang der Natur, den sie im allgemeinen bey dem Unterricht der Menschen nimmt, zugleich beobachtet werden? Denn von wem anders, als von der Natur, wird der Mensch, ausser den unmittelbaren Lehren, oft noch weit besser, als von diesen, im allgemeinen unterrichtet? Es fragt sich also: wie muſs es derjenige anfangen, welcher den Willen der Natur hinsichtlich des Menschenunterrichtes im Allgemeinen, oder im Ganzen begreifen will. Er hat sich im Verhältniſs

zur Natur zu betrachten, und durch diese Betrachtung sich sein nöthiges Wissen zu bestimmen. Die Natur lehrt nicht, sondern die Natur reitzt ihn nur zur Belehrung und enthüllt sich gern dem forschenden Blicke des lernbegierigen Schülers. Wenn daher auch die stufenartige Belehrung eines Kindes bestimmt, oder der Lehrplan eines Menschen zum Unterrichtsplan modifizirt werden soll, so kann nicht die Natur gefragt oder ihre belehrende Einwirkung auf den Menschen abgelauscht werden, sondern der Mensch in seinen steigenden Bedürfnissen muſs zum Gegenstande der Betrachtung genommen werden, denn die Natur ist das für alle sich öffnende Buch. Groſs und Klein vermag und soll in ihr lesen; aber auf welchem Blatte soll dieser und jener beginnen?

Dieſs bestimmt das Buch nicht, sondern es muſs schon für jeden zum Voraus nach seinem Bedürfnisse bestimmt werden. So wie sich die Bedürfnisse des Menschen erweitern, so ist er zum erweiterten Lernen durch sie gereitzt; allein da er nicht selbst zur erfoderlichen Belehrung den Weg kennt, so muſs der Lehrer Vormünderstelle an ihm vertreten. Er muſs die Bedürfnisse des Wissens der aufwachsenden Schüler kennen, und sich darnach den ihnen entsprechenden stufenartigen Gang des Unterrichtsplanes vorzeichnen.

Staats-
Bibliothek
Bamberg

Was kann und muſs aber ihm darin sein untrüglicher Leiter seyn? Die Hauptgrundsätze seiner allgemeinen Erziehungslehre. Nach diesen ist der Unterricht durchaus nur für das Leben. Das Leben umfaſst aber das physische und moralische Leben. Dieses Gesammtleben ist nur in der Gemeinschaft möglich, und nur sie ist die Basis des Lebens.

Wenn also von Bedürfnissen der Lebens-Kenntnisse die Rede ist, so kann nie von einzelnen Bedürfnissen, sondern von den Bedürfnissen des Lebens in der Gemeinschaft die Rede seyn.

Jede Gemeinschaft des Lebens muſs als eine konstituirte in ihren Verhältnissen gedacht werden; daher hat der Lehrer in der Vorzeichnung seines Unterrichtsplanes auch auf diesen Punkt vorzügliche Rücksicht zu nehmen. Die eigentliche Hauptgemeinschaft der Menschen ist bekanntlich der Staat. Der Unterricht muſs demnach auf das Leben im Staate berechnet werden.

Der Mensch, der nämlich alles weiſs, was das Leben in der Staatsgemeinschaft fodert, ist vollkommen unterrichtet. Allein er soll stufenweise dazu kommen. Dieſs veranlaſst also eine neue Frage: Welches sind die Stufen, auf denen der Mensch allmählig zur Kenntniſs des Lebens im Staate gelangt? Die Stufen des Unterrichts können nicht im Sub-

jekte aufgesucht werden, denn sie sind in diesem unendlich der Zahl nach, und sind auch in keinem durch ein besonderes und bestimmtes Erscheinen bemerkbar.

Die Stufen müssen demnach im Objekte gesucht werden, folglich in dem Leben in der Gemeinschaft. Hieraus folgt die Nothwendigkeit der Untersuchung, ob denn der Staat selbst die Stufen des Unterrichts nicht in sich schliefse, d. i. ob er sich nicht selbst in Abstufungen darstelle, und zwar so, dafs diese Abstufungen die Bedingungen seines Seyns sind.

Eine nur oberflächliche Betrachtung des Staates in seinen Verzweigungen gewährt hierauf die Antwort:

Der Staat schliefst in sich mehrere Untergemeinschaften, deren jede ihn selbst repräsentirt, und auch die Bedingung seines Seyns ist.

Die erste dieser Gemeinschaften ist die Familie, die zweyte die Gemeinde, die dritte ein Gerichtsbezirk, die vierte, wenn es ein gröfserer Staat ist, eine Provinzregierung. Der Staat kann ohne Familien als Gemeinschaften eben so wenig bestehen, als ohne konstituirte Gemeinden und Gerichtsbezirken, und sie sind auch nichts anders, als der Staat im verjüngten Maasstabe. Wenn daher dem Menschen die Kenntnifs des Le-

[illegible] im Staate nothwendig ist; und er nur Stufenweise zu dieser Erkenntnifs gelangen kann; so mufs er vorher die Kenntnifs des verkleinerten Staates durch diese eben erwähnten Stufen zu erlangen trachten, und der Unterricht hat ihn daher von einer zur andern hinauf zu leiten.

Hieraus folgt, dafs der Unterrichtsplan nichts mehr fodert, als die Beschränkung des allgemeinen Lehrplans auf die unterste Stufe des Staates, und die folgende Ausdehnung desselben auf die übrigen Stufen.

Doch, aus dem Verhältnisse des Menschen zur Erde als Wohnort, ergibt sich die Nothwendigkeit mehrer Staaten, und aus der Idee des Staates geht auch die Nothwendigkeii einer allgemeinen Menschenbildnng für Menschen hervor: beyde unläugbare Bedürfnisse leiten den Menschen auf ein neues, nämlich das der Vereinigung der Staaten oder des Staatenbundes.

Die ausser dem Staate bestehende durch irgend eine Idee der Vereinigung bezeichnete Vereinigung mehrerer Staaten ist daher zum vollkommenen Menschenunterricht, als die nächste Unterrichts-Stufe anzunehmen. Daher erhalten wir in unserem Vaterlande zwey dieser fortsteigenden Stufen, nämlich die Vereinigung mehrer einzelner Staaten unter irgend einem Zentralpunkte, Reichstag sonst,

Rheinbund des Reichs nachher, Bundestag nun genannt, und der europäische Staatenbund durch das Prinzip des Gleichgewichts, als moralische Person in der Gemeinschaft der Souveraine begründet, und auch im steten Kampfe erhalten.

Die folgende Gemeinschaft läſst sich nun nicht anders mehr denken, als durch die Einheit der Erde als Menschheit. Diese Gemeinschaft hat ihre Basis im Princip der Liebe, und ist durch den Genius der Menschheit, der sich in Christus persönlich darstellte, repräsentirt.

Ist der Mensch in seiner Kenntniſs bis dahin gedrungen, dann ist sein erster und letzter Gedanke die Gottheit selbst, welche aller Gemeinschaft Grund ist, und mit diesem Gedanken erhebt er sich über die Erde, seinen Wohnort, überschaut das ganze Weltall, in dem Gott waltet, als die gemeinschaftliche Wohnung von zahllosen Wesen — Kindern der Gottheit, an, und denkt sich die allgemeinste Gemeinschaft alles Lebenden unter der Regentschaft des Einen und Heiligsten. Vollendet ist nun der Kreis. Der Vater der Familie im beengten Kreise fällt mit dem der einen unendlichen Familie in Eines zusammen.

So haben wir denn einen Unterrichts-

Plan entworfen, ohne daſs wir den allgemeinen und ewigen Lehrplan im geringsten verrückten, sondern wir haben nur die Stufen vorgezeichnet, auf welchen der Mensch nach und nach zu der ihm im Lehrplane vorgeschriebenen Kenntniſs gelangen muſs.

Das Wichtigste, ja die Hauptsache unseres Verfahrens besteht darin, daſs wir stets für den ganzen Umfang der Lebens - Kenntnisse oder für die Kenntniſs des Lebens in der Gemeinschaft, oder des wahren Lebens sorgten.

Wir haben oben es für sehr räthlich gefunden, diese Einheit und Gesammtheit der Lebenskenntniſs durch ein Sinnbild in der Figur des Kreises darzustellen. Da nun hier es lediglich auf die immer gröſsere Ausdehnung dieser einen und gesammten Kenntniſs bey dem Unterrichte ankommt, so können wir zur sinnlichen und ganz genau bezeichnenden Darstellung des Unterrichts - Planes kein schicklicheres Bild wählen, als den eines Kreises in dem eine Reihe von immer gröſseren Kreisen stufenartig eingeschlossen ist, deren jeder den Namen eines besonderen Lebensverhältnisses in der Gemeinschaft führt.

§. 150.

Ob wohl ein solcher Unterrichtsplan und eine so figürliche Darstellung nothwendig sey, und welche Vortheile er gewähre? Die Be-

antwortung dieser Fragen steht für Schulenleiter vorzüglich hier.

Es ist wahrhaft eine niederschlagende Bemerkung, daſs ein groſser Theil der Schulenleiter ihren Beruf in ein formales Geschäft setzet, und darum sich wenig um die durchdringende Kenntniſs des Faches, so wie um die umfassende Belehrung über den wirklichen Zustand bekümmert. Man ist zufrieden, Schulpläne zu geben, und auf ihre Befolgung wie bey jeder anderen Polizeyverordnung, zu dringen. Aber hat man dabey die Absichten der Regierung, die Zwecke der Menschheit vorm Auge, nämlich eine wahrhafte Schulbildung zu erzielen, oder will man, daſs in den Schulen nur Etwas gelernt werde?

Was soll der Schulplan in den Händen der Lehrer frommen, die ihren Beruf selbst nie auf einem höheren Standpunkte kennen lernten, als auf dem eines verständigen — Geschäfts?

Ein Schul- oder Lehrplan umfaſst das gesammte Schulwissen, umfaſst die Belehrung eines so groſsen Zeitraumes von 6 — 8 Jahren. Wie ist es dem Elementar-Lehrer gegeben mit diesem Lehrplane in der Hand, und das Maaſs der ihm vorgesteckten Zeit im Auge, sich für seine Aufgabe zu finden? Wer will von ihm fodern, daſs er sich in dem groſsen Umfange des Berufes von selbst einen beson-

deren Plan der anzuwendenden Belehrung nach richtigen Grundsätzen der Didaktik entwerfe, und ihn zweckmäſsig verfolge? Mag er darin immerhin durch Anweisung unterstützt und geleitet werden, was sind ihm auch diese anders als — Vorschriften, deren Geist er nicht zu fassen, und deren Grenzen er nicht zu bemessen vermag. Nehmen wir z. B. die bekannte Anweisung, vom Leichten zum Schwereren fortzuschreiten, vom Anschaulichen zu den Begriffen u. s. w. Wie unbestimmt noch für einen Lehrer bey der Anwendung in Bezug auf jeden einzelnen Lehrgegenstand!! — Man setze den Fall: der Lehrer macht hievon die Anwendung bey der Naturbeschreibung. Er beginnt hier mit den Hausthieren, was soll er denn nun in dem unermeſslichen Reiche der Naturprodukte folgen lassen? Wer dient ihm nur zum ferneren Leiten auf dem unübersehbaren Gebiete?

Für Elementarlehrer bedarf es offenbar bestimmter Gränzen, um ihr Geschäft zweckmäſsig zu treiben, und in richtigen Abstufungen die Jugend zum Ziele zu führen. Es kann aber keine sicherere Grenzen und Abstufungen geben, als die nach dem Prinzip des Lebens in der Gemeinschaft. Es bedarf auch nicht einmal eines hohen Geistes, oder eines besonderen Talentes, um sich innerhalb der Grenze zu halten, oder sie ganz auszu-

füllen, sondern nur des Umherschauens und genauen Beobachtens.

Allein ein solcher Unterrichts-Plan ist noch insbesondere aus dem Grunde unerläſslich nothwendig, daſs dem Lehrer stets der wahre Zweck des Unterrichts, den Menschen für das menschliche Gesammtleben zu bilden, vorgehalten werde; denn ausser dem wird sein ganzes Geschäft nichts als ein bandloses Lehren der vorgeschriebenen Lehrgegenstände seyn und bleiben, und es hat bey dem Schüler nur ein Lernen — für die Schule statt, nicht für das — Leben.

Eben dieſs war der groſse Mangel der bisherigen Schulen seit der Reformation, daſs in ihnen nnr für die Schule und nicht fürs Leben gelehrt wurde. Daher muſs auch die schon anderswo gemachte Bemerkung, daſs die Schulen mehr verderblich als vortheilhaft für die Menschenbildung waren, und gröſstentheils noch sind, auch hier besonders und mit allem Nachdrucke wiederholt werden.

Lehrer! Ihr sollt jene alte Zeit vor den Schulen, wo die Kinder an der leitenden Hand der Aeltern in ihrem sich immer erweiternden Lebenskreise herumwandelten, wieder durch euere Kunst herstellen, und zwar als unterrichtete Männer mit noch gröſserem Erfolge. Dieſs ist euere Aufgabe. Wenn ihr

ihren Sinn faſst, so werdet ihr auch eueren Unterrichtsplan verstehen und zu verfolgen wissen.

§. 131.

Die Vorzeichnung eines Unterrichtsplanes hat auch noch ganz besondere Vortheile für die Beförderung des Schulwesens.

Es wird durch ihn dem übertriebenen Eifer mancher Lehrer, welche ihren Unterricht nach dem vorgezeichneten Schulplan bis zur gelehrten Demonstration steigern, eben so vorgebeugt, als dem Unfleiſse der trägen Schulmeister anderer Seits; denn man kann nach genauer Erwägung der Zeit im Verhältnisse zum Unterrichte die Lebensperioden für jede Klasse bestimmen, welche durch Unterricht erschöpft werden müssen. Auf diese Weise kann der Unfleiſsige keineswegs zurückbleiben und der zu eifrige etwas überspringen oder widernatürlich übereilen. Hat man aber nur einen Lehrplan, welcher die Lehrgegenstände nur für die Klassen vorschreibt, so bleibt mancher Lehrer theils aus Unwissenheit oder Mangel des Talents, theils aus Trägheit schon dabey stehen, daſs er nur dasjenige vom Vorgeschriebenen nimmt, was buchstäblich angegeben ist, und daher dasjenige, was seinem Umfange nach zum wahren Unterrichte den Zeitraum von ein bis zwey

Iahren foderte, so kurz abthut, daſs eine Woche dazu hinreichte, um die wenigen Nationen, oder eigentlich Worte ins Gedächtniſs der Kinder zu prägen, welche der Lehrer dieser Art vorbringt.

Ein besonderes und zwar hauptsächliches Hinderniſs des günstigen Fortschreitens des Schulwesens im Allgemeinen ist die Unbekanntschaft der weltlichen Beamten mit dem Lehrplane.

Bey der Unbestimmtheit des Lehrplanes, bey dem Mangel seiner Beziehungen auf das Leben sind diese des Wahnes, es gehörten zu dem Unterrichte desselben ganz besondere Kenntnisse, die sie entweder nicht, oder nicht in dem Schulsystem besässen, die sie auch nicht sich anzueignen Zeit oder Lust haben. Aus diesem Grunde bekümmern sie sich um das eigentliche Schulwesen selbst fast gar nichts, nehmen weder Visitationen noch Prüfungen vor, sondern überlassen diesen inneren und wesentlichen Gegenstand lediglich den Geistlichen, und beschränken ihre ganze Einwirkung auf Exekutionen und Strafen im Falle Klagen an sie gelangen. Würde diesen Schulbeamten ein Unterrichtsplan fürs Leben vor das Auge gehalten werden, so würde jeder auf der Stelle einsehen, daſs es um nichts mehr, als um die praktische Kenntniſs des Lebens zu thun sey, und jeder wür-

de sich im Stande finden, eine Visitation der Schulen auch in der Hinsicht vorzunehmen, um in denselben auch eine Prüfung anzustellen; denn er überschaute sogleich mit einem Blicke die Sphäre der Lebens-Kenntnisse des einen oder anderen Verhältnisses, über welches er die Prüfung vorzunehmen gedächte.

Daſs dieser Antheil der weltlichen Beamten am Schulwesen von dem entschiedensten Vortheil wäre, mag jeder erkennen, welcher mit dem Geschäfte der Schulenleitung beauftragt ist.

§. 132.

Die Folgerungen, welche aus der Benützung eines Unterrichtsplanes hervorgehen, sind erstens, daſs keine der Lebens-Kenntnisse in den Elementar-Schulen, bis gegen den Austritt systematisch behandelt werden darf.

Dieser Punkt ist für Elementarschulen von äuſserster Wichtigkeit. Der Mangel des Prinzips oder der Erkenntniſs des Zweckes veranlaſste eine Isolirung der Lebens-Kenntnisse, und diese muſs den Lehrer dahin verleiten, jeder dieser Kenntniſs, so weit es ihm möglich ist, in systematischer Ordnung ohne wechselseitige Beziehung und ohne Beziehung auf den Hauptzweck — die Bildung für das Leben zu behandeln. Eben darum hat auch

der Schüler dabey nur fürs Gedächtnifs und bey dem besseren Lehrer für den Verstand Etwas — für seine Bildung gar Nichts gewonnen.

Ein systematischer Unterricht gehört lediglich nur für die Höheren. Der Niedere ist an das Handeln und Wirken im Reiche der Materie gebunden, sein Unterricht mufs daher auch stets daran gefesselt seyn, damit er ihm immer fromme. Er mufs gleichsam jede Kenntnifs schon in seinem Leben objektivirt und verwirklicht sehen.

Alles, was der Lehrer in den Elementarschulen in Bezug auf systematische Ordnung der Kenntnisse zu leisten hat, ist, dafs er in dem letzten Kurse, wo er sich mit seinen Schülern bis zum Anblicke der Welt erhoben hat, sie selbst dazu auffodert, in alle bisherige Kenntnisse eine bestimmte Eintheilung und Ordnung des Zusammenhanges zu bringen, damit sie sich einen Ueberblick zu gewähren vermögen.

§. 133.

Hieraus ergibt sich auch die fernere Folgerung, dafs für die Elementarschule der Gebrauch mehrer Lehrbücher, deren jedes eine besondere Kenntnifs abhandelt, wenigstens in den zwey unteren Klassen gänzlich unzweckmäfsig sey. Die L e s e b ü c h e r dieser Klassen müssen auch die L e h r b ü c h e r zugleich seyn.

Von der Einrichtung derselben werden wir weiter unten handeln.

Zweites Hauptstück der Unterrichts-Lehre über die Art und Weise des Unterrichts.

Einleitung.

§. 134.

Dieses Hauptstück hat zum Gegenstand die Frage zu lösen: Wie kann und muſs der Mensch als solcher in den für ihn bestimmten Unterrichts-Gegenständen zweckmäſsig unterrichtet werden?

§. 135.

Es ist um so wichtiger, diese Frage in der vollen Ausdehnung des Sinnes zu fassen, um jeder Einseitigkeit der Beantwortung vorzubeugen, weil gerade diese Einseitigkeit durch einseitige Beobachtung irgend eines Mangels im Unterrichte, dem man vorzubeugen trachten wollte, veranlaſst worden ist und werden kann.

So z. B. beobachtete man den ziemlich allgemeinen Mangel im Unterrichte, nähmlich das unnachläſsliche Vordemonstriren der Un-

terrichts-Gegenstände, und die dadurch vernachlässigte Verstandes-Uebung des Schülers und man ersann dagegen eine Methode, wodurch diese Verstandes-Uebung vorzugsweise befördert werden sollte. (Bassedowismus). Allein man beobachtete bey den nun betriebenen Denkübungen wieder einen andern Mangel, nämlich, den der successiven Ordnung und Progression in den Verstandes-Uebungen, und man ersann eine Methode, durch welche die Verstandes-Thätigkeit des Schülers, im ersten Element angeregt, durch eine unnachläfsliche Progression nach einem bestimmten Schema erhöht werden sollte: (Pestalozzismus). Doch man bemerkte hierbey wieder einen Mangel, nämlich den der nächsten praktischen Beziehung des Unterrichts auf das Leben und sann auf eine Methode, wodurch auch diese erzielt wird. (Realismus*). Ferner bemerkte man bey der progressiven Entwicklungs-Methode nach einem Scheme auch den Mangel — der Beschränkung der Unterrichts-Gegenstände, und sann auf eine analoge Bearbeitung aller herkömmlichen Unterrichtsgegenstände. (Niederismus).

*) Die Stimme, dafs durch den Pestalozzismus die praktische Bildung fürs Leben verloren gehe; erhob sich so vielseitig, dafs kein Gelehrter als einziger Urheber der dagegen postulirten Unterrichtsweise genennt werden kann.

§. 136.

Die Frage, in ihrer vollen Ausdehnung genommen, schliefst drey Gesichtspunkte in sich, nämlich das Subjekt des Unterrichts, den Zweck und das Objekt des Unterrichts.

Es kann also nur dann eine vollkommene Unterrichtsweise bestimmt werden, wenn sie diesen drey Hauptgesichtspunkten zugleich entspricht.

§. 137.

Hieraus folgt auch nothwendig, dafs eine einfache Anschauung der sich entfaltenden Menschennatur nicht als Grundlage einer Unterrichts-Weise genüge, sondern die Idee eines für das menschliche Wissen vermittelst der dasselbe bedingenden Gegenstände sich entwickelnden Menschen die Grundlage seyn müsse.

§. 138.

Soll die Unterrichtsweise als Regulativ für Lehrer bestimmt werden, so kann man es natürlich nicht dabey bewenden lassen, ihnen nur diese so viel in sich fassende Idee vorzuhalten; sondern es mufs ihr Inhalt mit den aus der Entwickelung desselben sich ergebenden Folgerungen in bestimmten Sätzen ausgesprochen werden, wodurch wir die Grundsätze und Regeln für die Unterrichtsweise erhalten.

§. 139.

Eben der hier angedeutete Zweck macht es nothwendig, die Beantwortung unserer Frage Theilweise vorzunehmen, wobey sich drey Hauptgrundsätze für die Unterrichtsweise ergeben. Indessen darf nicht unbemerkt bleiben, dafs, wenn uns einmal die Idee vollkommen vorschwebt, bey der Verfolgung eines Gesichtspunktes wir immer auch auf die der andern kommen würden, und dafs dem zufolge die scharfe Scheidung der Gesichtspunkte uns in der Erörterung des Zusammenfassens gar nicht hindern dürfe.

§. 140.

Die gesonderte Beantwortung unserer Frage gewährt daher nur einen bestimmten Ausdruck des allgemeinen Grundsatzes für die Unterrichtsweise und veranlafst eine bestimmtere Richtung der Thätigkeit des Lehrers.

§. 141.

Nachdem wir hierdurch hoffentlich der Einseitigkeit der Ansicht, so wie der Mifsdeutung der gesonderten Behandlung des Gegenstandes vorgebeugt haben; so schreiten wir zur Deduktion der Grundsätze selbst.

§. 142.

Das Räthlichste mag es seyn, mit der Betrachtung desjenigen Gegenstandes zu begin-

nen, welcher bisher am meisten scheint übersehen worden zu seyn, und dieser ist der Zweck des Unterrichts.

Erster Gesichtspunkt
oder
Grundsätze für die Unterrichtsweise hinsichtlich des Zwecks des Unterrichts.

§. 143.

Der Zweck des Unterrichts ist die Beförderung der Lebenskenntniſs, damit der Mensch in der Kenntniſs lebe; denn durch ein Leben in der Kenntniſs des menschlichen Lebens konstituirt sich die Humanität, oder ist der Mensch — Mensch.

§. 144.

Der Unterrichts-Zweck schlieſst zwey besondere Ziele in sich, nämlich:

a. die Beförderung der Lebenskenntniſs, um in der Kenntniſs seyn zu können.
b. Die Belebung der Lebenskenntniſs zur Erzeugung der Gesinnung und That.

§. 145.

Das erste Ziel schlieſst in sich die Foderung, den Verstand zugleich zu üben, um die Einsicht in die Lebensverhältnisse zu erzielen, und das zweyte schlieſst

die Foderung in sich, die Einbildungskraft zu bilden, um die Gemüthlichkeit zugleich auch zu erzeugen.

§. 146.

Der oberste Grundsatz für die Unterrichtsweise hinsichtlich des Unterrichtszweckes läſst sich demnach also ausdrücken: Ieder Unterricht muſs so angelegt seyn, daſs er die Kenntniſs des menschlichen Lebens in irgend einer Beziehung befördert, und den Verstand zugleich bildet, so wie die Einbildungskraft erhöht und dadurch die Gemüthlichkeit erzeugt.

§. 147.

Folgerungen.

1) Aller Unterricht zur blosen Erzielung einer Kenntniſs der Kenntniſs halber ist schon im Grunde fehlerhaft.

Dieſs war der heillose Mangel des ehemahligen Menschenunterrichtes, daſs man den Schülern nur Kenntnisse beybringen wollte, es mochte sie das Herkommen fodern, oder der Eigennutz sie zum Bedürfniſs machen. Die Bildung des Verstandes zum einstigen Selbstgebrauch lag ausser der Sphäre des Unterrichts.

2) Alle beziehungslose Verstandes-Uebung ist ein mangelhaftes Geschäft (vor Bassedow und Rochow bis zu ihrer Periode).

Dieses Mangels machte sich eine später folgende Unterrichtsweise schuldig, indem sie die Schüler durch die Analyse aller logischen Begriffe (Ursache, Wirkung, Folge, Zweck etc.) blos verständig zu machen trachtete.

3) Alle Verstandes-Uebung ohne die damit verbundene Uebung der Einbildungskraft ist eine eben so mangelhafte als verderbliche Bemühung.

Doch auch vorausgesetzt, diese Verstandes-Uebungen seyen mit Beziehungen auf das Leben verbunden; so würden, wenn nicht die Einbildungskraft zur Beförderung der Gemüthlichkeit mit gebildet würde, nur kalte oberflächliche Raisonneurs über die Lebensbedingungen und Lebensverhältnisse erzielt werden. Das Muster dieser Unterrichtsweise mit ihren Folgen finden wir unverkennbar in Frankreich.

4) Da die Kenntniſs des menschlichen Lebens nur eine ist, und doch mannigfaltig in ihren einzelnen Beziehungen, so muſs der Unterricht vor Allen darauf ausgehen den Grund zu der einen Gesammtkenntniſs des menschlichen Lebens zu legen, um jede ein-

zelne Kenntniſs auf die eine und allgemeine, als einen, jene ergänzenden Theil zu beziehen, und ihr dadurch ihre Bedeutung, ihr Interesse und ihr eigenes Leben zu gewähren.

Das menschliche Wissen ist nur dann ein wahres und vollkommenes Wissen, wenn es seinen Zentralpunkt hat, und auf diese Weise dem Weltsysteme entspricht, das nur in der Sonne das Prinzip seiner Beleuchtung und seines Zusammenseyns findet. Das bisherige Unterrichten erzeugte, wenn es mit Eifer betrieben wurde, nur — Vielwisserey.

5) Das menschliche Leben ist eigentlich ein durch menschliche Einsicht und Absicht konstituirtes Leben in Gott, unter und für Menschen. Die wahre Kenntniſs des menschlichen Lebens beruht also in der lebendigen Anschauung dieses Gesammtlebens*) und der Menschenunterricht hat also vor Allem darauf auszugehen — diese Anschauung zu begründen.

Die bisherige Unterrichtsweise vereinzelte die Menschen und arbeitete viel mehr

*) Für einen Menschen, der als Ausnahme von der Regel allein irgendwo lebte, scheint der erste Punkt, ein durch sich konstituirtes Leben, zu genügen; allein die Hoffnung durch sein Leben noch für Menschen zu seyn, darf ihn nie verlassen, und eben dadurch wird sein Leben erst wieder vollendete Humanität.

der Erziehung für Staat und Welt entgegen, anstatt sie zu befördern.

6) Soll die Anschauung des menschlichen Lebens zur Vollendung des Zweckes, durch die Einbildungskraft auch die Gesinnung und That erzeugen, so muſs der Erzieher das Bild des eigentlich Menschlichen in dieser Anschauung gleichsam hervorheben, nachahmend die Kunst, welche durch Hervorhebung der Hauptfigur in einem Gemählde dem Ganzen seine lebendige Bedeutung gibt. Allein es ist dabey unerläſslich, daſs die Einbildungskraft das Menschliche gleichsam personifiziret; denn die Idee, ohne diese Einwirkung der Einbildungskraft, läſst das Gemüth kalt, wenn sie es auch erfreut,*) die gleichsam personifizirte Humanität — das Ideal des Menschen muſs erst die Liebe erregen, weil nur von ihr aus Gesinnung erglüht und zur That sich entflammt.

Der bisherigen Unterrichtsweise fehlte es ganz und gar an der Grundlage zur Beförderung der wahren Humanität, weil es ihr an dem Mittel fehlte, die Liebe zu erregen. Es gehört mit unter die Hauptmängel der An-

*) Ein Hauptbeweis, daſs den Alten die Idee der Humanität noch unbekannt war, liegt darin, daſs sie für sie keine eigne Gottheit hatten; so wie es deren für einzelne menschliche Kräfte gab.
Uns ist dieser Gottmensch in Christus geworden. (Der Eros muſs sich mit der Psyche vermählen.)

sichten von der Menschen-Erziehung, die Humanität als ein Eigenthum der höheren anzusehen, und sie lediglich durch das Studium der Alten den Auserwählten aneignen zu wollen. Die Humanität ist ein Gemeingut und ihre wahre Erkenntniſs hat ihren Ursprung in der christlichen Religion.

Die Humanität der Alten besteht nur in einzelnen Zügen menschlicher Vortrefflichkeit, erzeugt durch den Begriff vom Staate und Vaterland und das Gefühl menschlicher Kraft. (vergl. Krit. vom Plato.) Die wahre menschliche Humanität besteht aber in der Achtung und Liebe des Menschen oder der Menschen selbst, als eines göttlichen Geschlechtes und darum auch in der Liebe zu der Menschheit als dem Repräsentanten des göttlichen Prinzips, aus welcher Quelle alles Edle, Groſse, Erhabene und Schöne der Gesinnungen und Thaten natürlich entspringt.

Den Alten ist diese wahre Humanität fremd, denn ihnen entging die Idee der einen Gottheit und die Idee der einen universellen Religion, die den Menschen in Gott ehren lernt und den Menschen an Menschen als Brüder kettet. Daher bleibt es eine äuſserst mangelhafte Anordnung, wenn man die höhere Jugend nur durch das Studium der alten Klassiker zu bilden trachtet. Die Alten aber

haben den Vorzug, daſs sie mit einer reinen und lebendigen Einbildungskraft die von ihnen erkannten Züge der Humanität, im Worte, der That und dem Bilde vortrefflich darstellten, weil ihnen überall eine Gottheit als Ideal vorschwebte, und schon aus diesem Grunde kann ihr Studium als Bildungs-Mittel nicht genug benutzt werden.

7) Doch dieser erwünschten Wirkung stehen zwey Hinderniſse entgegen: Erstens der Mangel der Wirklichkeit; nemlich der Gedanke, daſs Ideale nur leere Gebilde der Einbildungskraft seyen, die sich nirgends vorfinden, muſs alle Erregung des Gemüths wieder unterdrücken. Zweytens das stete Vorschweben der vom Ideale ganz verschiedenen Bilder in der Wirklichkeit; denn diese müſsen vielmehr die entgegengesetzte Gemüthsstimmung erzeugen. Beyde Hinderniſse können aber nicht nur gänzlich beseitigt, sondern der Zweck kann vollkommen erreicht werden, wenn, was schon durch die Grundsätze der Erziehungslehre gefodert wurde, die Idee der Gottheit, welche in die Menschheit ihren Abglanz setzte, an die Stelle der Menschheit gesetzt wird.

Daſs die religiöse Bildung im ausgedehntesten Sinne des Wortes die Basis aller Bildung werden müsse, wird nun immermehr anerkannt (vergl. Thilo: über die päda-

gogische Bestimmung der Geistlichen 6te Vorlesung und Bruchstücke zur Menschenerziehung religiösen Inhalts.) Der menschliche Verstand hat sich hierüber schon längst durch die That ausgesprochen, indem er wollte, daſs in den allgemeinen Volksschulen die Religionslehre der einzige Unterrichtsgegenstand seyn sollte, (Lesen und Schreiben sind nur Fertigkeiten); allein da man den Religionsunterricht zum Geschäft einer Profeſsion herunter setzte, so muste die Religion nothwendigerweise in so ärgerlichen Gestalten zum Vorschein kommen, daſs sie der Gegenstand der Geringschätzung und des Hasses wurde. Diesem Unheile wird aber vorgebeugt, wenn die 1te und 5te Folgerung in die Unterrichtspraxis übergehen. Es stimmt dann unsere Unterrichtslehre auch ganz mit den Ansichten der christlichen Religion zusammen, wie folgende Aussprüche darthun.

Seyd vollkommen, wie euer Vater im Himmel es ist. Wenn ihr die Menschen nicht liebt; wie könnt ihr sagen, daſs ihr Gott liebt?

8) Nach dem Zwecke des Unterrichts muſs der Unterricht so angelegt werden, daſs der Gedanke an die Gottheit oder Gott zum Zentralpunkt gemacht, d. h. Gott zum Muster

und zum letzten Beweggrund des menschlichen Seyns genommen, sodann aber alles übrige Wissen und Wirken darauf bezogen wird.

9) Die Aufstellung dieses Zentralpunktes des Unterrichts fodert aber auch dem Zweck gemäſs, daſs die Gottheit als Muster und Beweggrund des Menschlichseyns in steter Beziehung auf das Leben oder Wirken und Seyn in der Welt dargestellt werde.

Auf diese Weise muſs einem falschen Religionsunterricht, mit welchem die Gottheit als ein auſser der Welt und den Menschen befindliches Wesen zur bloſsen Verehrung und Anbetung dargestellt wird, schon im Grunde vorgebeugt werden; und es muſs daher der frivole Wahn der Gebildetseynwollenden, als mache man den Pietismus zum Hauptziel der Erziehung, beschämt sich verbergen. Ein stetes Schauen des göttlichen in der Menschheit und in der Welt, ein Auffassen des göttlichen Wirkens in dem Gange der Natur und der Geschichte, ein Erkennen seiner eigenen Individualität in diesem mannigfaltigen Weltall, das Gefühl seiner Pflicht mit dieser Individualität ins Ganze sich zu fügen, ein Erwägen des Verhältnisses seiner Kräfte zur Uebernahme seiner Wirkungssphäre, eine stäte Selbstermunterung zur Thätigkeit und Hingebung, und darum ein Vorhalten des schönen Bildes der göttlichen Menschheit zur Erregung des

hohen Gefühls seiner Würde einer Seits und der Liebe zum Geschlecht andrer Seits, eine vollkommene Vereinigung Seiner mit der Menschheit und Gottheit als ihrer Urquelle, darum ein Sehnen nach der gemeinschaftlichen Aeusserung seiner Gefühle und Gesinnungen in der Andacht, um sie stets neu zu beleben. Das ist die Religion, welche die Erziehung und der Unterricht insbesondere allgemein begründrn muſs.

10) Wenn der Unterricht die Gottheit als Muster und Beweggrund des menschlichen Seyns, so wie auch als Zentralpunkt des gesammten menschlichen Wissens in steter Beziehung auf das Leben in der Welt darstellen soll; so muſs die Unterrichtsweise wenigstens nach den drey Hauptständen der Menschheit, der Niederen, Höheren und Regenten verschieden seyn, denn sonst kann keine fruchtvolle Beziehung auf das Leben Statt haben. Schulen, in welchen der Unterricht für die Jugend durchaus auf gleiche Weise ertheilt wird, sind nicht nur mangelhafte, sondern verderbliche Anstalten.

Dieser Punkt bedarf einer näheren Erwägung um so mehr, nachdem eine sich als souverain proklamirende Unterrichtsweise gerade das Gegentheil befolgt, und rechtfertigen will. Es ist ganz natürlich, daſs, wenn man bey der Unterrichtsweise nur den Menschen mit sei-

nen Anlagen für den Unterricht vorm Auge hat, und nur nach der Konstruktion der immermehr sich entwickelnden Menschen-Natur mit dem Unterricht in abgemessenen Formen auf sie einzuwirken, lediglich vor hat, man sich vor dem Versehen der Beschränktheit, einen jeden Schüler einer gleichen Behandlung zu unterwerfen, gar nicht bewahren könne.

Die wahre Unterrichtsweise fürs Leben fodert, daſs der Lehrer sich nicht bloſs die sich entwickelnde Menschen-Natur, sondern eine dreyfache Jugend denke, nämlich eine, welche das Leben in seiner materiellen Wirksamkeit auffassen, eine, welche das Leben in seiner idealen Wirksamkeit schauen, und eine, welche die Vereinigung von beiden vor Augen haben müsse. Das Gesetz der successiven Entwicklung der Menschennatur bleibt dem Lehrer unverletzlich, allein er wendet es nur bey den verschiedenen Vermögen der Schüler, das Bild des Lebens aufzufassen, gehörig an, und bildet auf diese Weise jeden für seinen Beruf, während dem der andre, welcher den Zweck des Unterrichts verkennend nur dem Gang der Entwicklung folgt, den einen und andern Schüler unbrauchbar für sein Leben aus der Schule entläſst. Der Lehrer muſs vermöge der unerlaſslichen Foderung, das Leben eines jeden Standes in seiner entgegengesetzten Form zu schauen, den einen Schüler, der

von der Natur fürs Höhere bestimmt ist, in der gleichen Behandlung mit dem für den niederen Stand in seiner Bildung zurückhalten oder an die gemeine Ansichten fesseln, und den von niederem Stand entweder überfein oder verwirrt machen. Man bedient sich, um das diefsfallsige zweckwidrige Verfahren zu rechtfertigen, des Vergleichs des Menschen mit einem Baume, der durchaus nach demselben Gesetz der Entwicklung mit seinem ganzen Stamme gleichartig von der Natur emporgetrieben wird; und mit der gewohnten Beschränktheit gewahrt man nicht einmal seine Zurechtweisung gerade in dem gewählten Vergleich. Die Natur zeigt zwar an jedem Baume durchaus das Gesetz der successiven Gesammtentwicklung, aber sie zeigt auch die Anwendung dieses Gesetzes in seiner vollen Verschiedenheit an den Bäumen edler und gemeiner Art. Sie setzet nicht den Orangen und Feigenbaum, ja nicht einmal den Baum der Pfirsige und Goldrinnette mit der Buche und Eiche in den Wäldern zu einer gleichen Behandlung zusammen; eben so wenig fodert sie, dafs diese im üppigen Gartenboden mit übermäfsiger Kraft wuchern sollen, um alle edlere, jedoch physisch schwächere Pflanzen zum Untergange zu fördern. Hinweg also mit allen — allgemeinen Schul- und Unterrichts-Instituten,

denn sie sind wahrhaft ein Wald von den verschiedensten Bäumen durch einen irriggeleiteten Gärtnerseifer gleichartig gepflegt.

11) Der Unterricht muſs daher durchaus so angelegt seyn, daſs er stets eine praktische Beziehung erhält.

Auch diese Folgerung fodert ihre eigene Erläuterung. Nur durch die praktische Beziehung der Kenntnisse auf das Leben kann die Kenntniſs ihre Bedeutung erhalten und nur unter dieser Bedingung erwirkt sie ein Interesse für den Schüler, eröffnet und bahnt sich den Eingang in sein Gemüth und begründet sich eine bleibende Wirkung; denn das Leben ist dem Menschen sein einziges. Jede Kenntniſs, welcher die praktische Beziehung fehlt, wird dem Schüler nur aufgedrungen, darum — immer mit Schwierigkeit angeeignet und des erwünschten Erfolgs so lange beraubt, bis der Schüler endlich, wie wohl langsam und spät, dahin gelangt, selbst die praktische Beziehung seiner erlernten Kenntnisse aufs Leben zu finden.

Diese Behauptung wird hinsichtlich des niederen Volksunterrichts sicher jedem sehr leicht faſslich seyn; denn man darf nur in den Elementarschulen umherblicken, so bemerkt man ein mehr oder minder lebhaftes Treiben der Lehrer ihren Schülern

die durch Herkommen oder höhere Verfügung vorgezeichneten Kenntnisse anzueignen; aber man bemerkt auch die Mühe der Lehrer einer Seits und das gefoderte Anstrengen der Schüler anderer Seits, um des ganzen für sie bestimmten Vorraths habhaft zu werden. Doch, was bemerkt man mehr? Bemerkt man nicht auch in jenen Schulen, in welchen alles nur erlernt wird, eine niederschlagende geistige Unbehilflichkeit, einen Mangel an Regsamkeit und Leben, in jenen aber, in welchen auch die Denkübungen befördert werden, eine ängstliche Verlegenheit von seinen Begriffen irgend eine Anwendung zu machen kurz durchaus eine — praktische Untauglichkeit. Man wird daher sicher gern einer Unterrichtsweise beystimmen, nach welcher in diesen Schulen jeder Kenntniſs ihre praktische Beziehung gewährt wird, damit nicht nur die praktische Elementarbildung erzielt, sondern in diesen Schulen auch der wahre Grund zu dem folgenden Realunterricht gelegt werde.

Doch ist dieser Grundsatz auch für die höheren Schulen gültig und anwendbar? Diese Frage möchte wohl von vielen geradezu verneint werden. Eben darum ist hier noch eine besondere Erörterung des

Begriffs vom — Leben nöthig. Es hatte hisher vom menschlichen Leben kein anderer Begriff Statt, als der gemeine vom physischen Leben, und eben dieser Mangel der Idee des menschlichen Lebens veranlaſste bey allen denjenigen, welche sich durch Bildung oder mit der Liebe zur Wissenschaft und dem Verlangen nach ihrem Besitz über den Genuſs des gemeinen Lebens erheben, den Wahn, daſs die Wissenschaften ihren unabhängigen Werth für sich haben, und erzeugte zugleich einen Unwillen gegen diejenigen, welche die Wissenschaften, nach ihrer Sprache nur zu Dienstmägden des Lebens herabwürdigen wollten. Eben darum ist auch vorauszusetzen, daſs von den wenigsten die Foderung gefaſst und gebilligt werden, jeder Unterricht müsse praktisch seyn. Denn man stelle sich nur die Philologen und sogenannten Humanisten vor, wie sie in ihrem kurzsichtigen Eifer darüber hadern werden, unvermögend, zu denken- daſs das klassische Studium auf diese Weise noch von einem Belange seyn, und zweckmäſsig und eifrig betrieben werden könne.

Jesus - hat schon durch den geistvollen Spruch: der Mensch lebt nicht vom Brod allein, dem kurzsichtigen Juden-

volk eine höhere Ansicht des menschlichen Lebens angedeutet; aber weder zu jenen Zeiten noch späterhin bemächtigte man sich der wahren Idee. Ja, manche grofs seyn wollende philosophische Tongeber unsrer Zeiten dokumentirten noch ihre Beschränktheit durch die auffallenden Erklärungen, sie wollten nicht verstanden seyn; ihre Philosopheme seyen nicht für die Welt und das Leben, sondern die Philosophie müsse nur für sich selbst seyn! Es ist freylich weder der Zweck, noch der Platz hier, eine vollkommene Theorie des Gegenstandes zu liefern; sondern nur den Gesichtspunkt etwas mehr zu fixiren, um unsre Lehre gegen Mifsdeutungen zu sichern.

Das Leben der Welt theilt sich in zwey Hauptarten des Lebens, das blind nothwendige, und frey nothwendige.

Das frey nothwendige ist das durch die Intelligenz bestimmte Leben der Menschen, oder das — menschliche Leben. Sein Hauptcharakter ist, das Sehen der Nothwendigkeit, oder das Erkennen der Art und Weise, wie es eingerichtet seyn müsse und das durch die Erkenntnifs bedingte Hingeben. Auch dieses Leben ist zwar

ein nothwendiges, d. h. ein durch das allgemeine Weltgesetz — bestimmtes Leben, allein derjenige Mensch, welcher jenes erkennt, lebt frey in der Welt; wenn ers aber nicht erkennt, wird er vom unerbittlichen Verhängnifs gezogen, und spielt, mehr oder minder im Kampfe des Eigendünkels gegen das Verhängnifs begriffen, die Tragödie. —

Das Erkennen des Weltgesetzes, wie es die blinde Nothwendigkeit und die freye Nothwendigkeit gleich durchdringt, ist die letzte und höchste Wissenschaft, (das Streben darnach ist Philosophie*). Sie ist aber nur um die freye Nothwendigkeit zu erkennen, und durch diese Kenntnifs die Menschheit vor der

*) Mehrere Wissenschaften vereinigen sich in ihr. Sie findet das Gesetz der blinden und freyen Nothwendigkeit im Wesen an sich, oder dem Absolutum. Stellt sie dieses den zwey Welten, nämlich der der blinden, und der der freyen Nothwendigkeit entgegen; so entsteht dadurch die Religionsphilosophie. Nimmt sie das alles durchwaltende Gesetz in der frey nothwendigen Welt (Menschheit) zum Gegenstand der Betrachtung, so erzeugt sie sich eine Idealphilosophie. Durchblickt sie aber den Grund des alles durchwaltenden Gesetzes in der blind nothwendigen Welt (Natur); so entsteht ihr eine Naturphilosophie. Den Gang der nothwendigen Wirkungen des alles durchwaltenden Gesetzes stellt die Geschichte (Natur und Menschengeschichte) dar, das sich in diesem und jenem Gebiete offenbarende harmonische Leben bringt die Kunst zur Anschauung.

Sklaverey des Verhängnisses und dem Verlust ihrer angebohrnen Würde zu retten. Denn je mehr dem Menschen die Wissenschaft innen wohnt, um in ihr zu seyn, desto edler ist er als Mensch; und je weniger sie ihm im Leben vorleuchtet, desto weniger glänzet an ihm die Menschenwürde.

Er arbeitet in höherer oder niederer Sphäre, mit mehr oder weniger Ueberlegung und Kunst, nur um des Eigennutzes willen; und unterliegt, diesen nie völlig kennend, dem am Ende ihn strafenden Verhängnisse.

Die ächte Wissenschaft des Menschlichen besteht in der Kenntniſs des freyen menschlichen Prinzips im Individuum. — mit seinem Verhältniſs zum Ganzen, d. h. das zur freyen Welt (Menschheit), und zur nothwendigen (Natur). Die Wirksamkeit der wahren Wissenschaft des Menschlichen beruht hauptsächlich auf der lebhaften Anschauung der freynothwendigen Welt, und des Individuums als eines Gliedes derselben. Eben hieraus ergiebt sich ein unendlich mannigfaltiges Leben der Individuen nach dem eingenommenen Standpunkt in der freynothwendigen Welt; und aus dieser Idee ergibt sich die Folgerung, daſs das Indivi-

duum auch das für seinen Standpunkt ganz geeignete Vermögen des einwirkenden Lebens besitze. Ein höherer Standpunkt des individuellen Lebens fodert demnach auch eine höhere Bildung und folglich die Aneignung derselben bey denjenigen, welche zu einem höheren Standpunkte im Leben des Ganzen bestimmt sind.

Ist nun, was hier schon vorausgesetzt wird, das klassische Studium das hauptsächlichste Mittel hierzu, so muſs auch der Unterricht in den Sprachen nach dem Prinzip des Lebens eine ganz andere Richtung, aber auch ein höheres Interesse und einen lebhafteren Schwung erhalten, es müssen bei der Lektüre oder dem Studium der Klassiker stets die Züge des höhern Menschenlebens zur Anschauung und zur Beherzigung gebracht werden; und so wird denn auch dieser Unterricht durchaus — praktisch. Möchte man es doch ganz begreifen, daſs jeder Unterricht bildend seyn müsse und daſs er es nur dann sey, wenn die neue Kenntniſs mit dem Leben verschmilzet. Uebungen des Gedächtnisses und Uebungen des Verstandes, wenn sie noch so wirksam sind, erzielen keine wahre vollkommene Bildung; denn diese ist nur das geistige thätige gute und

schöne Leben des Individuums unter den Menschen und für die Menschheit.

Uebungen des Gedächtnisses können Gelehrsamkeit und Uebung des Verstandes Sophistik bewirken, aber keine — Menschenbildung. Diese Lehre wurde im Alterthume lebhaft vom Sokrates gepredigt und befolgt, allein auch in späteren Zeiten nicht aufgefaſst, weil man nur an der Form seiner Belehrung hängen blieb.

12) Dem zu Folge erhalten wir eine besondere Unterrichtsweise für die Volksjugend, für die Jugend der Höheren und für die der Regenten; und eben dadurch wird erst der Foderung: der Unterricht soll praktisch seyn, am besten entsprochen.

Jeder Unterrichtszweig muſs durch diese Lehre anders modifizirt werden. Es muſs jedermann einleuchten, daſs das Volk eine andere Naturgeschichte, eine andere Religionslehre etc. bedürfe, als die Höheren.

13) Da jeder Unterricht fürs Leben vorbereitend aufs künftige Leben seyn muſs; so muſs er so angelegt seyn, daſs er das zukünftige wahre Leben des Schülers in jedem Momente des Weiterschreitens schauen lasse und die zu erlangende Kenntniſs stets darauf beziehe.

Auf diese Weise muſs auch sicher der

Unterricht das Interesse für sich bey den Schülern erhöhen, in dem Lehrer aber die Lebendigkeit des Vortrags erregen; und so tritt das Sprichwort: was vom Herzen kommt, geht zum Herzen in sein Recht.

14) Der vorigen Foderung zu Folge muſs der Unterricht seine Art und Weise auch nach der Zeit oder den Perioden des Lebens modifiziren, und wir erhalten dem zu Folge (siehe Divinität zweiter Theil etc.) zwey Hauptschulen für die Volksjugend, Elementar- und Realschulen. Drey Hauptschulen für die Jugend der Höheren — Elementarschule, Uebungsschule (Gymnasium) Standesschule (Universität).

Diese Folgerung bedarf hier keiner weiteren Erläuterung, da der Grund, worauf sie beruht, in der Divinität schon hinlänglich erörtert ist.

15) Nachdem der Lebensunterricht dahin abzielt, daſs der Mensch in seinem Leben einst selbst sich finde und benehme, so muſs er so angelegt seyn, daſs er mit jeder neuen Kenntniſs auch die Einsicht des Schülers vermehre, folglich den Selbstunterricht befördere.

16) Diesen Zweck zu erreichen bleibt nichts anders übrig, als den Schüler in sein wirkliches Leben zu stellen, damit er sich darin finde, und wenn es das wahre ist, sich freu-

und darin bestärke, oder im entgegengesetzten Fall es verabscheue, und wenn ihm sodann das wahre vorgehalten wird, es wolle und darnach strebe.

Was Sokrates in Hinsicht auf die Belehrung über die wahre Weisheit gethan hat, muſs hier in der angegebenen Beziehung in Anwendung kommen. Der Mensch muſs gleichsam gezwungen werden, den Widerspruch zwischen dem ergriffenen und gewollten Leben einzusehen und anzuerkennen, und so gelangt er zur erforderlichen gesammten Lebens-Weisheit. Hätte Sokrates schon zu seiner Zeit die Kenntniſs des allgemeinen Menschen Lebens gewonnen gehabt, so würde uns seine Unterrichtsweise wenigstens für den höheren Lebensunterricht, (denn auf diesen zielt seine Belehrung ab), das vollkommene Muster für unsere Unterrichtsweise abgeben.

17) Wenn der Unterricht sein Ziel erst durch die Erzeugung der Gesinnung und That vollkommen erreicht, so ist es nicht genug, ihn auf diese Weise anzulegen, daſs der Schüler gezwungen wird, seine Vorstellung vom Leben zu berichtigen; sondern der Lehrer muſs das Bild des wahren Lebens auch eben so anziehend, als das des falschen Lebens häſslich darstellen. Einwirk. auf die Einbildung.

„Die Kenntniſs an und für sich ist in

ihrer Wirkung auf Gesinnung uud That noch viel zu schwach, um den edlen Sinn und die Stärke des Entschlusses für so viele Momente des Lebens zu erzeugen, wo Verleugnung, Entsagung, Entbehrung, Beschwichtigung, angestrengte Thätigkeit, Hingebung, Standhaftigkeit, Muth, Aufopferung selbst gefodert werden. (vergl. hiemit, Nro. 7).

§. 148.

Alle bisherigen Foderungen der wahren Unterrichtsweise hinsichtlich des Zweckes vereinigen sich also am Ende in der, daſs auf das Subjekt Rücksicht genommen werden müsse.

Wir handeln demnach nun von den Grundsätzen und Regeln in dieser Beziehung.

Zweiter Gesichtspunkt. oder Grundsätze und Regeln der Unterrichtsweise im Bezug auf das Subjekt.

§. 149.

Das Subjekt des Unterrichts ist ein heranwachsender Mensch.

Drey Punkte müssen von ihm, wie unläug-

bare Annnahmen (Axiomen) vorausgesetzt werden, nämlich:

Er hat das Vermögen, sich Kenntnisse vom Leben zu erwerben. Er hat auch die Lust, sich Kenntnisse zu erwerben. Und er erhält unaufhörlich Kenntnisse.

Die erste Annahme folget unbezweifelt aus der menschlichen Bestimmung, die zweite gründet sich auf den Lebenstrieb und steht mit dem thierischen Instinkt überhaupt in gleichartiger Wirksamkeit. Denn der Mensch ist ein verständiges — Thier, und befriedigt seinen Lebenstrieb durch die Kenntniſs der Bedingungen des Lebens.

Die dritte Annahme muſs ohnehin jedem einleuchten, der sich seiner selbst bewuſst wird, oder das stets dem Menschen offene Buch der Welt betrachtet. Wenn nun dieses Subjekt von andern unterrichtet werden soll; so entstehen drey Hauptprobleme, deren Lösung die Grundsätze und Regeln der Unterrichtsweise hinsichtlich des Subjekts gewähren.

Das erste Problem ist:

Wie kann derjenige, welcher ein menschliches Subjekt unterrichten will, dasselbe für den zu ertheilenden Unterricht gewinnen? —

Das zweyte ist:

wie kann und muſs derjenige, welcher

ein Subjekt unterrichten will, auf das Vermögen der Empfänglichkeit für Unterricht einwirken.

Das dritte ist:
wie kann der Lehrer den begonnenen Unterricht in gehöriger Steigerung fortsetzen?

Lösung des ersten Problemes oder Grundsätze und Regeln für die Behandlung des Subjekts in Bezug auf die Aufmerksamkeit.

Voraussetzung.

Nur der zufällige Selbstunterricht ist die natürliche Folge des menschlichen Instinktes. Ein fremder Unterricht hat zwey grofse Hindernisse gegen sich, um seinen Zweck zu erreichen.

Erstens unterdrückt er die menschliche Freiheit und Selbstständigkeit, indem der Lehrer dem Schüler aufbürdet, nur von seinem Munde abzuhängen; zweytens legt er dem Schüler die Kette des Zwanges durch seinen fortschreitenden Gang an, da der Schüler bisher gewohnt war, seine Belehrungen in der Welt nur zufällig oder nach Bedürfnifs, gröfstentheils aber gleichsam unvermerkt zu erhalten.

§. 150.

Diese zwey wichtigen Punkte sind, der Erfahrung gemäſs, bisher fast durchaus im Unterrichte übersehen worden, und eben daher konnte auch der Unterricht sein Ziel entweder gar nicht erreichen, oder wenigstens nicht das erwünschte Gedeihen erhalten. Der Unterricht erreicht nämlich sein Ziel, wenn er zweckmäſsiger Selbstunterricht wird, und hat Gedeihen, wenn der Selbstunterricht in gehöriger Ordnung fortschreitet, und in praktischer Hinsicht im Leben des Menschen wiederstrahlt. Ehe daher ein Lehrer den Unterricht beginnt, muſs er schon vorher darauf sinnen, diese beiden Hindernisse zu beseitigen, und folglich des Schülers sich zu bemächtigen, oder den Trieb der Kenntniſs auf sich zu leiten, aber auch an sich zu fesseln. In dieser Hinsicht hat der Lehrer also das obige erste Problem zu lösen.

§. 151.

Die Lösung dieses Problems ergiebt sich aus folgenden Grundsätzen und ihren Folgerungen.

Das Streben, nach der Kenntniſs eines Gegenstandes wird nur durch die Vorstellung seines Vortheils oder seiner Annehmlichkeit fürs Leben verursacht.

Nur die Liebe bewirkt ein Hingeben des Menschen an ein anderes Individuum.

Nur die Selbstbeschäftigung erhält eine fortdauernde Aufmerksamkeit.

Diesen Sätzen zufolge erhalten wir nun

A) Regeln für die Gewinnung und

B) Regeln für die Erhaltung der Aufmerksamkeit.

1) Aller Unterricht muſs mit der im Schüler begründeten Ueberzeugung beginnen, daſs derselbe durch den Unterricht Vortheile oder Annehmlichkeiten des Lebens gewinne.

2) Diese Ueberzeugung kann aber eben bey dem gröſsten Theil der Schüler und hinsichtlich eines groſsen Theils der Unterrichtsgegenstände nicht begründet, sie muſs daher durch den Glauben ersetzt werden. Der Glaube wird aber, wo Vernunftglaube noch nicht eintreten kann, nur durch Liebe erzeugt. Aus diesem Grunde fodert auch der erste Grundsatz für die Unterrichtsweise in Bezug auf das Subjekt die Liebe des Schülers zum Lehrer als Bedingung des Interesse für den Unterricht,*)

*) Der scharfsinnige Psycholog Jean Paul Richter sagt in seiner vortrefflichen Levana. der Mann habe bey dem einer Frau zu ertheilenden Unterricht Alles gewonnen; wenn er ihre Liebe gewonnen habe.

3) Diese Liebe kann im Schüler nur durch die Beweise der vorangehenden Liebe des Lehrers gewonnen werden.

4) Der Lehrer kann daher keinen Unterricht beginnen; ohne sich durch die Beweise seiner Liebe zu dem Schüler die Gegenliebe desselben gewonnen zu haben.

5) Alles, wodurch sich die Liebe äussert und ausdrückt. (Freundlichkeit des Gesichts, Herzlichkeit der Sprache etc.) sind daher eben so unerläſsliche Bedingungen zum Beginnen des Unterrichts, so wie die Vermeidung alles dessen, was die Ueberzeugung des Schülers von der Liebe des Lehrers stört, unerläſsliche Foderung ist.

Was in der Levana von dem Weibe gesagt wird; gilt hier aus demselben Grunde von einem Schüler, oder von der Jugend überhaupt. Die Jugend gleicht darin dem Weibe in der Regel, daſs sie zum strengsten Nachdenken unaufgelegt, schwer zu einer Ueberzeugung durch — Gründe gelangt, aber mit einer erhöhten Reitzbarkeit sich leicht zur Liebe und Hingebung stimmen läſst, welche die Ueberzeugung, eigentlich den — Glauben, zur Folge hat, daſs der entgegenliebende nur Gutes gewähre.

Es geht hier die Wirkung nach gleichen Naturgesetzen, wie bey dem Magnetismus

vor sich. Auch bey diesen muſs der Magnetiseur sich erst in Rapport mit dem zu magnetisirenden Subjekte setzen.

6) Nachdem aber der Unterricht stets auf das Erkenntniſsvermögen des Schülers hinarbeitet; so kann der Lehrer es nie bey dem blosen durch die Liebe erzeugten Glauben, daſs er durch den Unterricht das Beste des Schülers befördern wolle, bewenden lassen; sondern er muſs diesem Glauben auch Verstandesgründe, für welche der Schüler empfänglich ist, unterstellen,

7) Die ersten Elemente des Anerkennens eines Interesse sind Vermuthungen aus dem Anscheine der Wichtigkeit, mit welchem der Unterricht ertheilt wird. Der Lehrer muſs demnach stets mit der höchsten Lebhaftigkeit bey seinem Unterrichte zu Werke gehen.

8) Die ferneren Bedingungen der im Schüler zu begründenden Ueberzeugung von dem Vortheil und den zu gewinnenden Annehmlichkeiten sind die Hinweisungen auf die nächste Anwendung des Unterrichtes auf das Leben des Schülers. Der Lehrer darf darum auch nie diese Hinweisung verabsäumen, wo sich die Gelegenheit dazu darbietet.

a) Die Vortheile und Annehmlichkeiten des Lebens sind für den Menschen nicht blos jene der physischen Genüsse, sondern

auch die geistigen z. B. Befriedigung der Wiſsbegierde, Gefühl der menschlichen Würde. Der Lehrer hat die Wirkungen dieser menschlichen Triebe und Gefühle um so mehr zu seinem Zweck zu benützen nachdem er durch seinen Unterricht besonders dahin trachten soll, den Menschen fürs höhere oder menchliche Leben zu bilden.

B) Regeln für die Erhaltung der Aufmerksamkeit.

b) Noch eine gröſsere Schwierigkeit als die, den Schüler an sich zu ziehen, ergiebt sich für den Lehrer, wenn er ihn an sich ketten oder die Aufmerksamkeit fesseln will.

Der Hauptgrund hievon ist schon gegeben. Der Unterricht ist ein fremdes Einwirken und fordert ein leidendes Hingeben, welches gerade bey Kindern (unverdorbenen Menschen) die unangenehmste Empfindung verursacht. Dazu kommt aber noch eine andere eben so groſse Schwierigkeit, nähmlich die wegen des fortschreitenden Unterrichts nöthige Anstrengung des Schülers, um in der Hingebung (Aufmerksamkeit) zu beharren, welche gleichfalls bey Kindern mit um so gröſserem Leiden verbunden ist.

Diese Schwierigkeiten heben sich indessen, durch die Anwendung der oben aufgestellten Grundsätze.

Die erste Folgerung des vorigen §. tritt demnach hier mit um so verstärkterer Anempfehlung ein, und zwar nicht nur im Bezug auf das Beginnen des Unterrichts, sondern hauptsächlich in Bezug auf das Fortsetzen desselben. Die sonst üblichen Anempfehlungen der Lehrertugenden, Freundlichkeit, Kinderliebe, Geduld u. dgl. m. erscheinen demnach, gemäſs unsrer Lehre, nicht mehr als empfehlungswürdige Tugenden, sondern als unerläſsliche Bedingungen, um die wahre Unterrichtsweise einzuschlagen; denn in Hinsicht dieser kommt es nicht bloſs auf die Anlegung des Unterrichtsganges an, sondern vor allem auf dasjenige Benehmen, wodurch die Empfänglichkeit für den Unterricht erzeugt wird, ohne welche auch die beste Unterrichts-Methode ihren Zweck verfehlt.

Diejenigen, welche daher Unterrichts-Methoden ersinnen, die auf die menschlichen Verstandeskräfte berechnet seyn sollen und die eben erwähnten Foderungen übersehen, haben schon den Beweiſs ihrer einseitigen und oberflächlichen Ansicht des Menschen und Kindes geliefert: Die Empfänglichkeit und das Interesse für den Unterricht ist die Hauptbedingung seines Gedeihens; denn der

Mensch unterrichtet sich selbst, so bald er nur mit Hingebung und Aufmerksamkeit das aufnimmt, was ihm nahe gelegt wird.

Doch der dritte Grundsatz muſs hier noch eben so genau berücksichtigt und in Anwendung gebracht werden, als der zweyte, weil der Mensch in der Kindheit und dem folgenden Alter, auch mit allem aus der Liebe erzeugten guten Willen, seine Aufmerksamkeit auf den fortschreitenden Unterricht fortzusetzen zu schwach ist.

Es muſs daher der Unterricht durchaus auf die Selbstbeschäftigung des Lehrlings sein Geschäft anlegen.

Denn die Selbstbeschäftigung beseitigt die Langweile, und gewährt dagegen stets neuen Reitz zum Fortfahren, besonders wenn stets neue Früchte der Erkenntniſs die Mühe und Anstrengung des Schülers belohnen.

Der Unterricht muſs daher stets so angelegt werden, daſs der Schüler bey allen Lehrgegenständen, welche durch die Vernunft erkannt werden können, die Wahrheit stets selbst suchen und finden; bey den Lehrgegenständen aber, welche durch die Erfahrung erkannt werden, müssen sie den Grund der Erfahrung, dann in der Behandlung der Erfahrungskenntnisse, die gehörige Eintheilung und Ordnung, ausdenken und treffen.

Lösung des zweyten Problems oder Grundsätze und Regeln in Bezug auf das Erkenntnifs-Vermögen.

§. 152.

Die Empfänglichkeit für Unterricht ist im Grunde das Erkenntnifsvermögen, oder das Vermögen sich zu unterrichten. Die Grundsätze und Regeln, wodurch die beste Unterrichtsweise bestimmt werden soll, müssen daher aus der Natur des Erkenntnifsvermögens genommen werden.

Vorzüglich wichtig ist uns aber hierbey, wie wir bald einsehen werden, die Geschichte des menschlichen Erkenntnifsvermögens.

Wir handeln daher hier

A) von der Geschichte — und

B) von der Natur — des Erkenntnifsvermögens.

A) Von der Geschichte des Erkenntnifsvermögens.

§. 153.

Das Erkenntnifsvermögen ist das Vermögen des Menschen, sich der Vorstellung eines Ge-

genstandes in der Art bewuſst zu werden, daſs über ihr Verhältniſs ein Urtheil im Gemüthe erfolgt. Das Erkenntniſsvermögen ist innigst mit dem Lebenstrieb verschmolzen, und bildet mit seiner Wirksamkeit den menschlichen d. h. den erleuchteten — Instinkt. Das Erkenntniſsvermögen ist daher auch stets vom Erkenntniſstrieb begleitet, oder hat ihn stets zum Vorgänger. Da nun dieser Trieb der eigentliche Lebenstrieb ist, so befindet sich das Erkenntniſsvermögen auch in stetem Reitz und in unablässiger Wirksamkeit. Aber der Gegenstand des Reitzes zur Thätigkeit, so wie der Gegenstand zur Uebung dieser Thätigkeit des Erkenntniſsvermögens, welche beyde in der Welt als der negativen Bedingung des Lebens gewährt werden, mangeln dann eben so wenig anderer Seits, folglich hat bey dem Menschen ein immerwährendes Erkennen Statt. Allein wie es zugehe, daſs der Mensch kraft dieser zwey Bedingungen zum Erwerb der Kenntniſs gelange, müssen wir vor Allem in der Erfahrung nachsehen.

Die anfängliche Entwickelung des Erkenntniſsvermögens geht mit der des physischen Zustandes gleichen Schritt. Der Mensch äussert Anfangs Nichts als das Vermögen, eine Empfindung von sinnlichen Eindrücken zu erhalten. Bey der später erfolgenden besseren Entwickelung seiner Sinnesorgane beobachtet

man an ihm erst ein Anschauungsvermögen, indem das Auge sich auf Gegenstände richtet, und das Gesicht durch seine dabey erfolgte Veränderung den Beweis liefert, daſs der Gegenstand Eindruck auf den Menschen gemacht, und eine besondere Veränderung im Gemüthe — Empfindung verursacht habe. Noch später entdeckt man auch an dem Menschen, das Vermögen, vom Laute afficirt zu werden, indem er sich auch nach ihm richtet, und derselbe gleichfalls, wie das Bild eines Gegenstandes im Gesichte, als dem Spiegel des Gemüthes, eine Veränderung veranlaſst. In der Folge entdeckt man schon eine gänzliche Vereinigung der Vermögen, ein Bild und einen Laut zusammen aufzufassen, indem der Mensch die gehörte Bezeichnung eines Gegenstandes — ein Wort aufnimmt, und sie mit der der Seele schon inwohnenden Vorstellung verbindet, deshalb auch den Gegenstend dazu sucht. — Das Kind sieht sich z. B. nach dem hölzernen Pferd, oder der Puppe um, sobald die Wärterin den Namen nennt. Hierauf folgt nun schon wieder ein höherer Grad des Erkenntniſsvermögens, nämlich sich einer Anschauung auch entfernt vom Gegenstande für sich bewuſst zu werden und bey dem Eintritt der Sprache sich darüber zu äuſsern. Das Erkenntniſsvermögen erhält indessen in dieser Periode

keine sonderliche Uebung; denn der Mensch begnügt sich noch, nur oberflächlich den durch ein Wort bezeichneten Gegenstand aufzufassen.

Allein stärker in der Sprache geworden, fühlt er sein Verhältniſs, unaufhörlich Etwas von andern nur zu hören, als einen leidenden Zustand und darum in sich den Drang auch andern Etwas mitzutheilen, und nun erst verlegt er sich gleichsam auf das Selbstsehen und Beobachten, und sucht jeden Gegenstand, sich zum bestimmten Bewuſstseyn vorzuhalten, um etwas von ihm sagen, oder urtheilen zu können.

Doch noch ist das Beobachten lediglich auf die unmittelbaren sinnlichen Eindrücke eingeschränkt.

Indessen wird aber hierbey der Vortheil gewonnen, daſs die Einbildungskraft erregt, und geübt wird.*)

*) Ich habe zwar in dieser Schrift die bisher üblichen Benennungen für die einzelnen Zweige des sinnlichen Erkenntniſs-Vermögens, Sinne, reproductive — und productive Einbildungskraft und Phantasie beibehalten, ob sie gleich unrichtige und unpassende Bezeichnungen sind und daher leicht nicht nur eine richtige und deutliche Vorstellung dieser Zweige des Erkenntniſsvermögens hindern, sondern auch andere irrige Vorstellungen häufig veranlassen. Es ist einmal Zeit, den fehlerhaften Sprachgebranch in der wichtigen Lehre der versinnlichenden und bildenden Kraft zu verbeſſern. Ich schlage daher auf Veranlassnng des noch späterhin zu erwähnenden Professors am Gymnasium zu Baireuth Wagner richtigere Namen für diese Vermö-

Der Mensch trachtet nämlich, seine neuen Vorstellungen gleich einem neuen Erwerb

gen vor und zwar für die Sinnlichkeit den Namen Einbildungskraft, für die bisher sogenannte reproductive Einbildungskraft die Benennung Nachbildungskraft und für die productive oder schaffende Einbildungskraft, gewöhnlich Phantasie genannt, den Ausdruck Vorbildungskraft und zwar aus folgenden Gründen. Die Sinnlichkeit, Einbildungskraft und Phantasie haben es mit einander gemein, dafs die in ihnen sich äussernde Kraft eine bildende ist, sind aber darin verschieden, dafs das innere Bilden und Versinnlichen sich auf ganz verschiedene Weise äufsert.

1) Das unmittelbare Auffassen der uns umgebenden Erscheinungen ist eine Wirkung der Sinne. Nun ist ja die erste Aufnahme der äufseren Erscheinungen ein wahres Hineinbilden oder Einbilden derselben in die Seele, indem jede Affection der Sinne von äufseren Gegenständen eine Anschauung derselben nothwendig zur Folge hat oder ein nothwendiges Bilden ist. Da nun dieses Einbilden der äufseren Gegenstände in die Seele eine Wirkung der Sinne ist, so haben sie die Kraft einzubilden und heifsen also mit Recht Einbildungskraft.

2) Die unmittelbaren Sinnesanschauungen der Erscheinungen verschwinden und mit ihnen die einer steten Veränderung unterworfenen Erscheinungen selbst. Ob nun gleich der Wechsel der Erscheinungen nicht äufserlich aufgehalten werden kann, so wohnt doch der Seele das Vermögen bei, alle äufsere Dinge und deren Veränderungen in sich fest zu halten und zur ewigen Gegenwart zu machen, indem sie das einmal Angeschaute immer wieder in sich nachbilden kann, um es von neuem anzuschauen. Dieses Vermögen nun, welchem der Mensch das innere Wiederholen der flüchtigen Erscheinungen durch treues Nachbilden verdankt; kann nicht passender bezeichnet werden, als durch den Namen Nachbildungskraft.

3) Die Seele hat aber auch das Vermögen nicht blos nachzubilden, sondern auch vorzubilden oder mit Freiheit zu bilden, indem sie nicht gebunden ist, den von

durch eine richtige Bezeichnung derselben für sich und andere zu sichern und bedient sich zur Schilderung derselben aus Mangel des hinreichenden Sprachvermögens, der Gestikulationen, der Gebährden, und selbst der Töne, welche die Einbildungskraft ihm entweder als Nachahmungen des Lautes, mit welchem der Gegenstand wahrgenommen wird, z. B. in den Worten: Sausen, Brausen, Rauschen Murren, Knarren etc. oder als Tongemälde der Sache vorspiegelt z. B. in den Worten — Lieben, Ruhen etc.*)

Der gesellige Umgang veranlafst nun einen wahren Tauschhandel der menschlichen Kenntnisse. Der Mensch vernimmt Vieles, und giebt auch dagegen Manches von seiner eignen Beobachtung. Eben der gesellige Umgang leitet den Menschen nun auch auf abstrakte Vorstellungen; denn er beobachtet in der Ge-

den Sinnen erhaltenen Stoff so zu verbinden, wie ihn die Sinne verbinden mufsten, sondern sie kann auch das Mannigfaltige zu ganz neuen Einheiten zusammen vereinigen; ja sie kann noch auf eine ganz höhere Art in uns wirksam seyn, indem sie das Uebersinnliche zu einem Gegenstand der Anschauung macht. Z. B. der Mensch stellt sich einen Staat nach der Idee vor, da er ihn doch noch nie in der Wirklichkeit fand, und kann so recht eigentlich der Sinn für das Uebersinnliche im Sinnlichen werden.

Wegen dieses Vorbildens mit Freiheit sagt man statt produktiver oder schöpferischer Einbildungskraft oder Phantasie weit richtiger Vorbildungskraft.

*) Aus diesem Grunde sind Kinder und Dichter am meisten aufgelegt, neue Worte für eine Sprache zu erfinden.

sellschaft nun nicht blos mehr die Sachen sondern auch die Menschen und ihre Handlungen. Er bemerkt, daſs diese nicht immer ihm selbst, noch andern erwünscht sind, und hört daher, wie Anfangs bey sinnlichen Gegenständen, auf die verschiedenen Bezeichnungen der Handlungsweisen. Er stellt sich nun schon dunkel die Bedingungen des ordnungsmäſsigen Zusammenlebens, d. i. des moralischen Lebens vor. Aber alle Thätigkeit des Erkenntniſsvermögens geht noch nach auſsen. Erst durch die Verbindung der Vorstellungen vom physischen und moralischen Leben wird der Mensch in sich gedrängt, und es schlieſst sich dem Auge seines Geistes eine neue Welt auf. Das Erkenntniſs-Vermögen sucht sich nun selbst kennen zu lernen; und dieser Versuch leitet es auf die Vorstellung, welche beyde Welten vereinigt, auf — Gott.

B) Von der Natur des Erkenntniſsvermögens.

— 154 —

Wenn wir die Natur des Erkenntniſsvermögens selbst erkennen wollen; so müssen wir erstens die Geschichte seiner Entwickelung durchblicken, zweytens das Vermögen selbst in seiner Wirksamkeit anschauen. Das erste haben wir gethan, wir wollen daher nun das zweyte hier thun.

So wie dem Menschen äuſserlich oder innerlich ein Gegenstand der Anschauung vorkommt, der für ihn Interesse hat, so entsteht in ihm der Trieb, ihn kennen zu lernen und zu erkennen, oder ihn gleichsam sich zu unterwerfen und über ihn verfügen zu können.

Mit diesem Trieb verbindet sich daher sogleich ein Streben nach der Erkenntniſs. Dieses Streben beweiſst sich aber in der Thätigkeit des Geistes, den Gegenstand näher und allseitig anzuschauen, und hält so lange an, bis der Geist ihn in allen seinen Merkmalen aufgefaſst, oder ihn sich gleichsam unterworfen zu haben glaubt.

Der Schluſs der Thätigkeit ist daher immer der bestimmte Ausspruch, welcher im Gemüthe erfolgt. Es ist etc.

§. 155.

Dieser Ausspruch wird mit allem Recht ein Urtheil genannt, denn der Geist nimmt bey dieser Thätigkeit des Erkenntniſs-Vermögens in der That ein Ur-theilen der Gegenstände vor.

§. 156.

Das Ur-theilen beruht auf zwey Bedingungen, nähmlich auf einem Vergleichen des Gegenstandes, oder eigentlich der Vorstellung

desselben mit einer andern Vorstellung, und auf dem Ausspruch der Gleichheit oder Ungleichheit, — was dazwischen liegt, bildet dann die Klassifikation.

§. 157.

Geht das Urtheilen ursprünglich vor sich, das heiſst — ist es in That ein Ur—theilen der Gegenstände unsrer Vorstellungen, so müssen gewisse Urvorstellungen oder Urtypen im Gemüthe vorausgesetzt werden, nach welchen die Ur-Theilung des einzelnen vor sich geht.

Diese Urbilder können wahrhaft angeborne Ideen heiſsen, denn sie sind die Urbedingungungen des Vorstellens selbst. Sie sind die Verhältniſsvorstellungen der Dinge, und darum die allgemeinsten.

§. 158.

Eben daher kommt es auch, daſs der Mensch, welcher eine Sache erkannt zu haben glaubt, das Urtheil darüber mit der Bestimmtheit ausspricht, daſs er die Richtigkeit desselben bey allen andern Menschen voraussetzt. Wenn z. B. jemand von einer Sache spricht: das ist eine Pflanze, oder der Baum ist hoch, oder von einer Handlung — sie ist recht — gut etc. so fällt keinem ein, den andern vor-

her zu fragen, ob er wisse, was man unter Pflanze, was unter hoch, oder was unter recht und gut verstehe.

§. 159.

Eine Erkenntniſs aber wird erworben, wenn der menschliche Geist einen Gegenstand so bestimmt anschaut, daſs er ihn unter eines der ihm inwohnenden Urbilder zu stellen, und sein Verhältniſs zu demselben allgemeingültig auszusprechen vermag.*)

§. 160.

Die Bedingungen der Erkenntniſs sind also — zwey Vorstellungen, welche in der Vergleichung zusammen gehalten werden, dann — die so bewuſstseynvolle Anschauung beyder, daſs der Geist über das Verhältniſs der einen zur andern einen Ausspruch zu fällen im Stande ist.

§. 161.

Wir müssen jede Bedingung noch näher betrachten.

*) Hier können wir uns nicht in die Untersuchung über die Gültigkeit unserer Kenntnisse einlassen, weil diese höherer Philosophie ausschlieſslich vorbehalten bleibt. Es ist hier nur darum zu thun, zn wissen, auf welche Weise der Mensch zu Kenntnissen gelangt, um ihn in dem weiteren Erwerb derselben, so wie in der Berichtigung und Verdeutlichung der erworbenen unterstützen zu können.

Wenn hier von zwey Vorstellungen die Rede ist, so muſs, wie wir oben schon bemerkten, die eine stets eine im Gemüthe schon vorhandene seyn, mit welcher eine neue der Vergleichung und des Erkennens wegen zusammen gehalten wird. Diese schon im Gemüthe vorhandene muſs eine Gattungsvorstellung seyn, mit welcher das Einzelne verglichen wird.

Die Vergleichung selbst aber beruht auf der vollständigen Anschauung beyder, um das Verhältniſs bestimmen zu können.

Die Bestimmung des Verhältnisses oder des — Urtheils (das Urtheil wird nun, im gewöhnlichen Sinne genommen), als Verkündigung des Erwerbs einer Kenntniſs, setzet also erstens das Inwohnen der allgemeinen Vorstellungen in jedem andern intelligenten Wesen, zweytens das richtige Anschauen des Einzelnen, und das richtige Zusammenhalten beyder von Seite des Urtheilenden voraus.

§. 162.

Hieraus ergeben sich folgende Folgerungen:

Ohne Anschauung giebt es gar keine Erkenntniſs.

Alles, was also der Mensch ohne Anschau-

ung erkannt zu haben oder zu wissen glaubt, ist entweder nur erlernt, oder angenommen, oder gemeynt oder geglaubt.

Die Anschauung eines Gegenstandes ohne — bestimmte Vergleichung mit der Anschauung eines andern schon erkannten Gegenstandes, gewährt auch noch keine Erkenntniſs, sondern — veranlaſst nur ein Dafürhalten, und eigentlich — das Vorurtheil. Der Mensch urtheilt früher, ehe er die bestimmte Vergleichung angestellt und zum deutlichen Bewuſstseyn erhoben hat.

Die Vergleichung zweyer Vorstellungen ohne Bestimmung ihres Verhältniſses gewährt auch noch keine — Erkenntniſs, sondern nur — Begriffe.

§. 163.

Die Haupthandlung des Geistes bey dem Erwerb der Erkenntniſs bleibt demnach das — Urtheil.*)

*) Die Erkenntniſs durch einen Syllogismus ist eine mangelhafte Erkenntniſs; in der Regel aber gar keine, indem die — erzwungene Annahme eines Urtheils dafür ausgegeben wird. Oder bestimmter: durch keinen Syllogismus wird die Erkenntniſs erweitert, sondern die dunkle Erkenntniſs bloſs deutlich dargestellt, aber nicht eine neue erworben. Was man auf anderem Wege schon weiſs; wird durch den Syllogismus bloſs ausgesprochen. Der Syllogismus

Wenn wir daher die Natur des Erkenntnifsvermögens näher untersuchen wollen, so müssen wir das Wesen des Urtheils näher untersuchen.

§. 164.

Der Mensch sieht eine Erkenntnifs so gut als einen eigenen Erwerb an, wie er die Besitznahme eines Dinges für einen Erwerb nimmt. So wie er diese durch eine — Verkündigung sichern will, so will er auch seinen Erwerb einer Kenntnifs durch ein — Urtheil aussprechen. Seinen Ausspruch gründet er aber, wie wir schon sagten, immer auf die Voraussetzung der allgemeinen Vorstellung.

Sollten diese allgemeinen Vorstellungen als jedem intelligenten Wesen einwohnend vorausgesetzt werden; so ist diefs nur unter der Bedingung denkbar, dafs sie selbst nur die Anschauungen der Urbedingungen des Erkenntnifsvermögens seyen.

kann also nicht zur Entdeckung der materialen Wahrheit selbst, sondern nur zur Mittheilung und Verdeutlichung derselben gebraucht werden. Das Objektive und Reale der Urtheile beruht auf einem Grund, der aufser den Grenzen der Logik zu suchen ist, der nach der Beschaffenheit der Gegenstände theils in der Vernunft theils in der Erfahrung liegt. In der Geschichte der Philosophie trifft man Denkmale genug an, die vor den Folgen des Wahnes, als könne man die Syllogismen als reelle Beweise gebrauchen, warnen, welcher Wahn der einzige Grund von so vielen mifslungenen philosophischen Systemen ist.

Wir haben demnach, um das Wesen des Urtheils vollkommen zu kennen, nöthig, auch diese Urbedingungen des Erkenntnifsvermögens, oder da unser Erkennen auf dem Vorstellen beruht, die Urbedingungen des Vorstellungsvermögens kennen zu lernen.

§. 165.

Das Vorstellen, welches eine wahre Erkenntnifs gewährt, ist das unmittelbare, und dieses ist entweder das durch die Sinnen vermittelte Wahrnehmen, oder die unmittelbare Vernunft-Anschauung einer Idee.

Die Bedingungen, ohne welche beyde Geistes-Funktionen gar nicht möglich sind, sind die Urbedingungen des Vorstellungs- und Erkenntnifsvermögens, welche allen intelligenten Wesen als allgemein gültige Urvorstellungen der Dinge und der Ideen inwohnen müssen, und auf welche sich das Urtheil stützet.

Die Urbedingungen der Wahrnehmung und Vernunft Anschauung sind demnach von zweyfacher Art.

Der Geist oder die Seele nimmt zwar eben so gut das Aeussere — innen wahr, als sie das Innere unmittelbar anschaut, insoweit ist alles — innere Wahrnehmung allein, wir theilen nach der eben bezeichneten Ansicht

die Urbedingungen des Vorstellungsvermögens in äufsere und innere und in mittelartige ein.

§. 166.

Die Urbedingungen der sinnlichen Wahrnehmung, wie wir sie hier kennen lernen wollen, sind nur die, auf welche sich eine wahre Erkenntnifs gründen und aus deren stufenartigen Entwickelung ein wissenschaftliches System erzeugt wird. Daher kümmern uns hier die einfachen Wahrnehmungen der anderen Sinne nicht, sondern nur um die der höheren, nämlich des — Gesichts und Gehöres nehmen wir uns an.

§. 167.

Die Urbedingungen der äufseren Vorstellungen sind

I.

a) das Licht
b) der Raum
c) der Laut

II.

Die Urbedingungen der mittelartigen Vorstellungen sind

a) das Wechselverhältnifs zwischen Ich und Aufsenwelt
b) die Kraft
c) die Zeit.

III.

Die Urbedingung der innern Vorstellungen sind:

a) das Zusammenstimmen im Denken

b) das freye im Wollen

c) die Ursache von Allem.

§. 168.

Die erste Urbedingung der anschaulichen Wahrnehmung ist das Licht, und die Uranschauung desselben die erste Quelle der Verhältnifsvorstellungen der Dinge.

Das Licht wird entweder in seinem Verhältnifs zu sich selbst angeschaut; und dann ergeben sich die Grad-Verhältnisse z. B. Licht und das Entgegengesetzte, oder gänzlicher Mangel, Finsternifs; was nun dazwischen liegt, sind die Gradbezeichnungen, hell, dunkel, düster etc. oder das Licht wird im Verhältnifs zu den Dingen angeschaut, die es vermitteln, und dann entsteht die ganze Lehre von den Farben und von der Optik.

§. 169.

Raum ist die erste Bedingung ein — Etwas oder das Einzelne im Lichte wahrzunehmen. Diese Urbedingung kann nun wieder im reinen Verhältnifs zu sich selbst ange-

schaut werden, und dann entstehen die Verhältnifs-Vorstellungen nach den vier Dimensionen, hoch, tief, lang, breit, ferner die Begriffe von grofs, klein etc. oder sie wird im Verhältnifs zu dem begrenzenden Gegenstand genommen, und dann entstehen die Verhältnifsvorstellungen vom Figürlichen und Körperlichen, und in der Verfolgung derselben, die ganze Lehre von der räumlichen Mathematik.

Wird der begrenzte Raum eines Gegenstandes in den Umrissen nachgebildet; so wird die Zeichnungskunst, gebohren. Wird zu ihrer Vervollkommung auch die Wirkung des Lichts nachgebildet, so entsteht die Malerei. Wird der Gegenstand nach allen Dimensionen nachgebildet, so entsteht die Plastik oder Bildhauerkunst.

§. 170.

Der Laut ist für den Sinn des Gehörs, was der Raum für den des Gesichtes ist.

Der Laut, auf sich selbst bezogen, kann erstens, wie der Raum, nach Dimensionen, jedoch nur zwey: hoch und tief, genommen werden, zweytens nach dem Grade der Wahrnehmung — ganz laut oder stark, und das Entgegengesetzte leise oder schwach. Die Abstufungen liegen dazwischen.

Er kann aber, wie das Licht, auch in Bezug auf die Gegenstände genommen werden

die ihn modifiziren oder zurückgeben. Dann kommt er als — Ton von der lebendigen Kehle, als Schall vom Erz, als Klang vom Holz, Stein und Glas und von der gepreſsten Luft als Pfeifen hervor.

Wird der Laut, er sey Ton, Schall, Klang, oder Pfeifen, auf die Wahrnehmungen bezogen, so kommt er, wie die Gegenstände im Raum, gleichsam figürlich vor, und es ergeben sich die Verhältniſsvorstellungen rund, eckicht, spitzig, stechend, schneidend und stumpf oder dumpf etc. Wird der Laut in Beziehung auf seine Dimensionen den Stufen nach gemessen, so kommt er entweder im gleichen oder ungleichen Verhältnisse von einer Stufe zur andern vor, und er wird wohl-lautend oder miſslautend, richtig oder falsch.

Wird der Laut von einem intelligenten Wesen zur Darstellung seines Zustandes benutzt, so entsteht, wie oben bey der Wahrnehmung des Lichtes und des Raums am einzelnen Objekt, die Zeichnung und das Gemälde, hier die Musik. Die Musik ist in Beziehung auf das Medium des Lautes entweder Stimmmusik, Gesang, oder Schall, Klang und Pfiff, — mit einem Worte Instrumentalmusik.

Oder der Laut wird von intelligenten Wesen mittelst verschiedener Organe, welche die

Instrumenten-Dienste verrichten, in abwechselnder Vereinigung des Tones, Schalls — Klanges und Pfeifens zur Bezeichnung verschiedener Vorstellungen gebraucht, und dann kommt er als Sprache hervor.

Der Mensch kommt nun auch durch Hülfe der Sprache zu Kenntnissen, indem er entweder die Art des Lauts, oder seine Wirkungen, oder seine Nachbildungen vernimmt.

§. 171.

Will das intelligente Wesen oder der Mensch zur Erkenntniſs eines Dinges als eines — bestimmten gelangen, so kann es nur unter der Bedingung des Setzens seiner dem Dinge gegenüber, und so umgekehrt, geschehen.

Das Wechselverhältniſs zwischen Ich und Auſsenwelt ist also die Urbedingung des Erkenntniſsvermögens in Bezug auf die Erkenntniſs der Dinge als Einzelwesen, und des Menschen als äuſserer Gegenstände.

Dieses veranlaſst die Verhältniſs-Vorstellungen: von Unterschied, Gleichheit, Ungleichheit, Aehnlichkeit, Unähnlichkeit, und in beyder Hinsicht die Grad-Verhältnisse.

Dasselbe gewährt daher auch den Grund der Klassifikation der Wesen und veranlaſst einer Seits die äuſsere Natur-Kennt-

nifs, und anderer Seits die Menschenkenntnifs. Hieraus entsteht also jener Seits die Naturgeschichte und Geographie und diefs Seits die physische Anthropologie.

§. 172.

Die Vorstellung der Kraft ist die Bedingung, um Veränderung und Bewegung sich vorstellen zu können. Diese Urvorstellung ist mittelartig, äufserlich, in wie ferne sie stäts von der äufseren Anschauung erregt wird, innerlich, in wie ferne ein unsichtbar wirkendes gedacht wird.

Wird die Kraft in Verhältnifs zu sich selbst genommen, so ergeben sich, wie beym Lichte, Raum und Laut auch die Grad-Verhältnisse und folglich die Verhältnifs Vorstellungen von Stärke, Schwäche etc.

Wird die Vorstellung der Kraft auf ihre Erscheinungen bezogen, so ergeben sich die Vorstellungen von Ursache und Wirkung — Entstehen, Untergehen, Vergehen, Wachsen, Blühen, Abnehmen, Welken etc.

Wird die Kraft im Einzelnwesen und gezwar in der Summe dieser Beziehungen genommen, so entstehen die Vorstellungen vom Leben, von dem Entgegengesetzten, Tod — und von allen Zwischenverhältnissen. Aus dieser Urvorstellung geht die ganze Naturwissenschaft hervor.

§. 173.

Die Urbedingung aller dieser Vorstellungen ist die Zeit. Sie ist der Maasstab aller Gradverhältnisse, und das Mittel, die Vorstellungen von der Kraftwirkung zusammen zu fassen. Ihre Mutter ist die — Einbildungskraft.

Diese Urvorstellung ist eben so mittelartig d. h. äuſserlich und innerlich als die — der Kraft.

§. 174.

Wenn der Mensch die äuſseren Sinne gleichsam verschlieſst, so eröffnet sich ihm eine innere Welt; welche der äuſsern gegenüber steht. Reine Vorstellungen vertreten hier die Dinge der Aussenwelt. Will man sich aber diese Welt der Vorstellungen vorstellen, so ist es nur unter der Urbedingung ihres Zusammenpassens möglich. Das Uebereinstimmen im Denken ist daher die Urbedingung von der Vorstellung des Denkens selbst. Auch das Denken ist in Verhältniſs zu sich selbst und zu den gedachten Objekten zu betrachten. Aus dieser Urbedingung geht die Vernunftlehre im strengeren Sinne hervor. Das Uebereinstimmen des Denkens mit sich selbst gibt formale Wahrheit; das Uebereinstimmen der Vorstellungen mit den Gegenständen des Denkens mate-

riale Wahrheit. Sie veranlaſst die Verhältniſsvorstellungen: vernünftig, unvernünftig, verständig, unverständig, gescheid, dumm, sinnig, unsinnig, klug, thöricht etc.

§. 175.

Soll die innere Welt mit Leben gedacht werden, so ist es nur unter der Urbedingung der Freiheit im Selbstbestimmen oder wollen möglich; denn das Innere ist unabhängig vom Aeuſseren, es bestimmt sich also stets durch sich selbst. Die Urvorstellung von dieser Urbedingung ist die reichhaltigste Quelle von den Verhältniſsvorstellungen im sogenannten moralischen Gebiete.

Die Freiheit kann an und für sich, oder im Verhältniſs zu sich selbst, das heiſst, in Beziehung auf ihre Unabhängigkeit von Aussen genommen werden, und dann veranlaſst sie, wie die physische Kraft die Gradvorstellungen von Seelenstärke und Schwäche, Gröſse und Kleinheit etc. oder sie wird als wirkend im Einzelwesen entgegen einem andern in Bezug auf — Sache gedacht und dann ergiebt sich die Vorstellung vom Recht, oder sie wird im Einzelwesen, im Vergleich mit sich selbst genommen, und dann veranlaſst sie (der Konsequenz wegen) auch die Vorstellung vom — Guten. Zwey morali-

sche Lehren entwickeln sich dann in der stufenartigen Verfolgung dieser Urvorstellung.

§. 176.

Eine Hauptsache für das Erkenntnifsvermögen bleibt nun noch übrig. Zwey Welten stellen sich dem vorstellenden Subjekte dar. Eine Kraft wirkt nach dem nothwendigen Gesetze der Ursache in der einen — und eine Kraft wirkt nach dem Gezetze der Freyheit in der andern. Wo ist die Vereinigung? Welches ist der Grund von Beyden?

Wie ist Seyn und Wirken, wie ist Natur und Vernunft, wie Nothwendigkeit und Freyheit denkbar! Nichts, gar Nichts ist denkbar, als nur unter der Urbedingung einer — Ursache von Allem.*) Die Vorstellung von der — Sache schliefst das Seyn — das Ur — den — Grund des Seyns in sich. So ist das Urseyn ein — Seyn — durch sich, weil es ein Ur-seyn ist, und es ist nur die Ursache, so bald die Vorstellung sich auf die Welt und dasjenige was in derselben vorgeht, bezieht. Was wir unter der gewöhnlichen Benennung

*) Es versteht sich, dafs diese ganze Theorie, welche einer eigenen philosophischen Deduktion vorbehalten bleibt, auseinander zu setzen, hier der Platz nicht sey.

Ursache nehmen, ist folglich nur die abgeleitete Fortwirkung der — Ur-sache.

§. 177.

Die Verfolgung dieser Urbedingung alles Erkennens ist der Gegenstand der eigentlichen Philosophie als der Grundlehre alles Wissens.

Die einzelnen Erkenntnisse, so wie die einzelnen Wissenschaften, müssen immer von dieser einen Ansicht ausgehen.

Eine Wissenschaft ist demnach immer die systematische Verzweigung derjenigen Folgerungen, welche aus der Vorstellung einer Urbedingung des Erkenntniſs-Vermögens, oder aus einer Idee in natürlicher Verfolgung sich ergeben. Die einzelne Idee ist demnach immer die beschränkte Anschauung der Uridee, z. B. die Anschauung der Harmonie in der Auſsenwelt ist die Idee der physischen Weltordnung, die Anschauung der Freythätigkeit in Beziehung auf jene Ordnung die Idee der moralischen Weltordnung, die vereinigte Anschauung aller Urideen, die Idee des Absoluten, und diese personifizirt, die Idee der Gottheit.

Die Anschauuug des göttlichen Lebens in der Welt, die Idee der himmlischen Schönheit.

Hier ist, wie schon einmal erinnert wurde, keine Rede von dem Zusammenhange unserer

Vorstellung — mit dem Objekte und der Giltigkeit der Erkenntnisse, denn dieser ist der eigentliche Gegenstand der Philosophie im strengeren Sinne. Indessen können wir hier doch so viel behaupten; der Mensch ist einmal so gemacht, daſs er nicht anders als auf diesem Wege zu Kenntnissen gelangt. Er bringt natürlich die obenbezeichneten Urtypen mit, und was er anschaut, schaut er nur durch sie als Media an. Für ihn als Mensch kann der Gegenstand nicht anders seyn, als er ihn sieht und denkt, und eben darum zweifelt der Mensch in der Regel nie an der Giltigkeit seiner Kenntnisse, wenn er sie auf die letzte Anschauung oder auf den Urtypus zurück zu führen vermag.

Nur der Philosoph wirft sich das Problem auf: warum kann der Mensch nicht an der Wahrheit seiner Kenntnisse zweifeln und läſst sichs durch die eine Uranschauung, des Einen und Allen, gemäſs welcher er die Aussenwelt, nur als materiellen Organismus der Innenwelt annehmen muſs. Unsre Absicht geht aber hier nur darauf hinaus, zu zeigen, wie nach der Natur des Erkenntniſsvermögens und nach der Geschichte seiner allmähligen Entwickelung, Kenntnisse im Menschen entstehen, damit der Lehrer der Menschen um so leichter und sicherer die Art und Weise fasse, wie er auf den Menschen einzuwirken

habe, um ihm zur Erlangung der nöthigen menschlichen Kenntnisse behülflich zu seyn.

§. 178.

Es sind hierzu noch folgende Fragen zu erörtern nöthig:

1) Wann entsteht in dem Menschen eine wahre Erkenntniſs. Wann eine falsche? oder was für Bedingungen werden von Seite des Menschen gefodert, damit eine wirkliche Kenntniſs entstehe.

2) Was für Mängel können, im Fall diese Bedingungen nicht erfüllt werden, hinsichtlich unsrer Kenntniſse eintreten?

Wie entsteht ein Wissen?

Aus der richtigen Beantwortung dieser Fragen ergeben sich dann die Regeln und Vorschriften für die Art und Weise, wie der Unterricht des Menschen in Beziehung auf das Erkenntniſsvermögen behandelt werden müsse.

§. 179.

So lange dem Menschen kein Gegenstand der Anschauung vorschwebt, es mag ihn der Zufall vor das sinnliche Auge führen, oder es mag der Mensch selbst sich ihn mit seinem Ein- und Vorbildungsvermögen dem innern Auge des Geistes, vorhalten,

kann keine Kenntniſs Statt haben. Dieser Satz kam als unmittelbare Folgerung schon oben vor. Doch, der Gegenstand ist nur eine Bedingung der Erkenntnisse. In so lang Gegenstände vor dem äuſseren oder inneren Auge unaufgefaſst vorüberschweben; hat wieder keine Kenntniſs Statt. Und doch ist auch diese Bedingung noch nicht hinreichend zur Kenntniſs, denn sie veranlaſst höchstens nur thierische Vorstellungen. Erst wenn der Mensch eine Vorstellung auf irgend einen Urtypus des Erkenntniſsvermögens in der Art bezieht, daſs er sich des Akts (seiner Seelenhandlung) minder mehr bewuſst ein Urtheil fällt, ist eine wirkliche Kenntniſs entstanden: der Mensch vermag nun sein Urtheil im Innern zu behalten, oder es auszusprechen.

§. 180.

Aus dem Mangel der einen oder andern dieser Bedingungen lassen sich nun alle Mängel menschlicher Kenntnisse erklären, die wir vom menschlichen Verstande, ohne deutliches Bewuſstseyn, in der Sprache verzeichnet finden.

a) Mangelt dem Menschen die Mannigfaltigkeit der Gegenstände; so drückt ihn Ar-

muth oder Beschränktheit der Kenntnisse oder positive Unwissenheit.

b) Mangelt bey dem Menschen die Aufmerksamkeit auf die Vorstellungen, so gelangt er nie zu — eigentlichen Kenntnissen, sondern nur zu — Vorstellungen, die, wie die Bilder in einer Zauberlaterne, vor seinen Augen vorbey wandeln. Es entsteht daher auch leicht entweder Unrichtigkeit oder Verworrenheit in seinen Vorstellungen.

c) Hängt die Aufmerksamkeit nur am äuſseren und ersten Schein des Objekts, so entsteht — Oberflächlichkeit im Wissen.

d) Bezieht er nicht mit Bewuſstseyn die Vorstellung auf ihren Urtypus, so entsteht Undeutlichkeit und Mangel der Gründlichkeit.

e) Richtet sich seine Aufmerksamkeit nicht auf das ganze Objekt, so entsteht Einseitigkeit der Kenntnisse.

f) Hört aber der Mensch die Beziehung eines Objektes und richtet nicht die Aufmerksamkeit auf das bezeichnete Objekt, so entsteht Unrichtigkeit, oder Irrthum in den Kenntnissen.

§. 181.

Nach dieser Auseinandersetzung der Bedingungen der Erkenntnisse schreiten wir zur

Lösung der Hauptfrage: Auf welche Weise kann der Lehrer durch Unterricht auf das Erkenntnifsvermögen einwirken, damit die wahren menschlichen Kenntnisse, und durch ihre Gesammtheit die menschliche Weisheit erzeugt werde? Bey dem Ueberblick der Geschichte des menschlichen Erkenntnifsvermögens und seiner Natur wird es jedem sogleich einleuchten, dafs diese Beantwortung nicht wohl mit einem Satze befriedigend ausgesprochen werden könne.

Daher ist es zweckmäfsig, die Hauptfrage in eben so viele einzelne Fragen zu theilen, als wir oben in der Geschichte und der Natur des Erkenntnifsvermögens besondere Momente der Betrachtung ausheben konnten.

§. 182.

Die erste Frage ist:

Kann der Lehrer bey dem Unterricht auf die ursprünglichen Bedingungen des Erkenntnifsvermögens zurückgehen, und an diese seine Einwirkungen anreihen?

Wer die Geschichte und die Natur des Erkenntnifsvermögens im Auge hat, mufs die Bejahung dieser Frage sinnlos finden.

Der eigentliche Unterricht fängt bekanntlich mit gewissen Iahren eines Kindes an. Bis dahin aber ist der jugendliche Geist schon mit einer unglaublichen Menge von Kennt-

nissen angefüllt; denn so wie die ihn umgebende Natur und Welt auf ihn einwirkt, so wirksam ist dagegen in ihm der Trieb der Erkenntniſs *) Mit dem Steigen seiner Entwickelung schreitet der Mensch von sinnlichen Empfindungen und Anschauungen zu mittelbaren Vorstellungen, und, so wie sich der Besitz von diesen in seiner Seele vermehrt, wird er zum Vergleich und später zum Urtheilen derselben gereitzt. Diese Ereignisse in der Geschichte der menschlichen Entwickelung ergeben sich nicht blos in Beziehung auf die Aussenwelt, sondern sogar in Beziehung auf die moralischen menschlichen Verhältnisse. Ein Kind, das kaum zu lallen vermag, ist schon zu den Begriffen von Recht und Unrecht, von Gut uud Böse, Brav und Nichtbrav gekommen, und fällt (aus Selbstsucht) rühmliche Urtheile über sich, wo es noch von sich in der dritten Person spricht; verklagt dagegen andere, daſs sie nicht brav seyen.

*) Vergl. L. H. Wagners, Profeſſors am Gymnaſium zu Bayreuth, Programm über die Erziehung des Menschen durch die Natur zweytes Heft, — Bemerkungen eines Mannes, den die Natur zum Künstler im Unterricht bestimmt zu haben scheint, und dem Nichts mehr als Muſse genug zu wünschen wäre, um sich in seiner immerwährenden Berufsthätigkeit mit eigener Betrachtung befassen und sie dann darstellen zu können, weil man auf diese Weise eine besondere Anweisung für die Art und Weise des Menschenunterrichts zu erhalten hoffen könnte.

Dieser Umstand allein sollte alle Erzieher und Lehrer höchst aufmerksam machen, und sie zu der Ueberzeugung bringen, daſs wir mit unserem Erziehen und Lehren immer hinter dem Kinde bleiben, anstatt ihm vorzugehen, oder wenigstens in seiner natürlichen Entwickelung es zu begleiten. Bedenket man aber erst den Zeitraum von etwa 5 bis 6 Jahren, nach welchem erst der eigentliche Unterricht eintritt, von dem wir hier handeln *), welcher Vorrath, welche Menge von Kenntnissen muſs vorausgesetzt werden?

Demzufolge muſs für das Beginnen des Unterrichtes die erste Regel seyn:

T r a c h t e v o r a l l e m den Vorrath der vorhandenen K e n n t n i s s e i n d e i n e m S c h ü l e r k e n n e n z u l e r n e n, um auf dem aufgefundenen Grunde f o r t z u b a u e n.

§. 183.

Doch bey der ferneren Erwägung des Erkenntniſsvermögens und bey dem zu beobachtenden Ueberblick der Entwickelungsgeschichte deſselben, müssen wir auch auf die unbezweifelbare Bemerkung kommen, daſs die ersten vom Kinde sich selbst angeeigneten Kenntnise

*) Von dem äusserst fruchtvollen Vorunterricht während der Periode der Mündigkeit bis zur Periode des Schulunterrichts werden wir noch in der ausführlichen Erziehungslehre handeln.

in der Regel mangelhaft seyn müssen.

Es fehlt ihnen in der Regel an Deutlichkeit, Gründlichkeit und Zusammenhang, ja man kann sagen, in jedem Kinde findet sich auch eine Menge von irrigen Begriffen, einseitigen Ansichten, beschränkten oder oberflächlichen oder schiefen Urtheilen, in bandloser Mischung.

Was muſs demnach des wahren Unterrichts zweytes Geschäft seyn? Es kann kein anderes seyn, als — den im Schüler vorgefundenen Vorrath von Kenntniſsen, zu ordnen, zu berichtigen und zu verdeutlichen, ausser dem wird er wenig Gedeihen auch bey aller Anstrengung zur Folge haben.

Der zweyte Grundsatz der Unterrichtsweise drückt sich demnach also aus:

Die dem Schüler schon vor dem Unterricht innwohnenden Kenntnisse sind vor allem zu ordnen, zu berichtigen und zu verdeutlichen.

§. 184.

Damit aber dieser Grundsatz auch in seiner Anwendung leichter befolgt werden könne; so fügen wir vorsorgsweise hier noch die Frage bei: wie das Berichtigen, Verdeutlichen und Ordnen thunlich und leicht sey?

Die Antwort hierauf ist schon durch die

früheren Bemerkungen gegeben. Das Berichtigen geschieht durch das Zurückführen eines Begriffes auf seine Urbedingung, wenn dieselbe eine vielseitige Anschauung zuläſst, wodurch eigentlich Mängel in unsre Begriffe kommen.

Hier kommt aber als äusserst wichtig zu bemerken vor, daſs eben das Zurückführen eines Begriffes auf seine Urbedingung auch zugleich die — wahre Grundlage oder der Grundstein des fortbauenden Unterrichts wird.

Der Grundsatz über die Berichtigung der Begriffe muſs daher vollständig aufgefaſst und ganz deutlich begriffen werden, indem er der folgenreichste für die Unterrichtsweise ist. Aus diesem Grunde gehen wir die Urbedingungen der Kenntnisse, wie wir sie oben aufzeichneten, hier einzeln durch.

§. 185.

Das Licht ist, so lange es nicht in seiner Natur angeschaut wird, eine ganz einfache Urbedingung der Anschauung, weswegen auch keine groſse Vielseitigkeit der Begriffe auf dasselbe sich gründet, und eben darum keine besondere Quelle von Mängeln in den Begriffen vorhanden ist. Ohngeachtet dessen führt es, wie wir oben bemerkten, zu

den Begriffen, Finster, Helle, Dunkel, Dämmerung, Nacht, etc. so wie zur Bezeichnung der Farben.

Dagegen ist der Raum in seiner zweyfachen Ansicht, nämlich von Seite des Maafses und von Seite der Figur eine reichhaltige Quelle von Begriffen und Mängeln in denselben. Der Raum ist also das Haupt-Uebungsfeld für die Berichtigung der Kindes-Begriffe und Urtheile zum sicheren Beginnen des Unterrichts; und seine lebhafte Anschauung zugleich die erste Grundlage des fortbauenden Unterrichts. Die zweyfache Ansicht desselben, nämlich Maafs und Figur erzeugen nothwendig die Planimetrie und Arithmetik zugleich, wodurch nicht nur volle Sicherheit in die Kenntnifs gebracht, sondern auch ein Schema der allmähligen Steigerung für alle übrige Zweige der menschlichen Kenntnisse gegeben wird.

§. 186.

Diese erste Uebung ist also aus zweyfachem Grund äusserst wichtig, wir müssen aber, nachdem wir die Wichtigkeit dieser Uebung so sehr anpreisen, auch sogleich ihrem Mifsbrauche um so mehr vorbeugen, nachdem — die Einseitigkeit im Auffassen der Urbedingungen menschlicher

Kenntnisse ihn in der That herbey führt. Im Raume stellen sich die festen Formen des Einzelnen dar, welche die Geometrie mit Bestimmtheit anzuschauen lèhrt, aber in diesen festen Formen bewegt sich das zahllos mannigfaltige Spiel des einzelnen Lebens. Auch zur Anschauung dieses muſs der Mensch gelangen, um ganz als — Mensch zu leben. Die Geometrie und Arithmetik übt ihn aber nur, das ruhende Einzelne leichter aufzufassen, oder die Momente seiner Bewegung nach der Zeit zu messen. Der Mensch muſs aber das bewegende Prinzip selbst ergreiffen. Wenn daher der aufkeimende Mensch in der Periode, wo der Grund zur Kenntniſs der Welt und Seiner selbst gelegt werden soll, nur in der Anschauung der festen Formen der Körper, so wie im mannigfaltigen Zusammensetzen und Theilen der Zahlen geübt wird; so bleibt nicht nur sein innerer Sinn unangeregt, und sein Gemüth kalt, sondern er läuft so leicht Gefahr — für diese mechanische Beschäftigung und bald erworbene Fertigkeit eine vorherrschende Neigung zu gewinnen, und dagegen die Lust für geistige und ästhetische Ueberzeugung zu verlieren.

Die Erfahrung bestätigt diese anthropologische Bemerkung vollkommen. Es ist daher in demselben Momente, (möchte ich sagen,)

wenigstens zu gleicher Zeit, wo die mathematische Elementarübung mit einem Schüler als Grundlage des Unterrichts begonnen wird, auch eine zweyte zu beginnen, welche die Vortheile der ersten vor üblen Folgen bewahrt, und in Hinsicht auf — Geistigkeit und Gemüthlichkeit den Grund legt.

§. 187.

Die zweyte Uebung des Menschen muſs demnach mit der dritten Urbedingung dem Laut vorgenommen werden.

Er ist die vorzüglichste Bedingung der Erregung menschlicher Gefühle und der zugleich mit erregten Phantasie zur lebhaften Einbildung der den Laut verursachenden Gegenstände. Er ist ferner das Mittel der Bezeichnung der Vorstellungen, und so das Mittel ihrer Festhaltung, und auf diese Weise also das vorzüglichste Bildungsmittel für die Einbildungskraft, Gemüthlichkeit und Geistigkeit.

Dieses Bildungsmittel wird der Laut; wenn er entweder rein, oder artikulirt, gleich verschiedenen Umrissen des Raumes zu einem Gemählde, zur Bezeichnung eines Seelenzustandes, oder einer Rede, mit andern Worten, zur Musik, oder zur Sprache mannigfaltig vereinigt wird.

Im ersten Falle muſs der Laut einzeln richtig und wohltönend, vereinigt — harmonisch seyn: im zweyten Falle — ein-

zeln bestimmt vernehmbar in der Verbindung richtig bezeichnend seyn.

Die Musik ist, die insoweit es einen Seelenzustand betrifft — Seelengemähldekunst für das Gehör *) Das hauptsächlichste Instrument, Laute hervorzubringen, sind die Thier- und Menschenkehlen. Der grofse Vorzug des Menschen vor allen Thieren besteht aber darin, dafs er sein Lautinstrument zu acht verschiedenen Lauten, und dreyzehn Modifikationen umzuformen vermag, das Thier aber seiner Natur nach **) immer nur ein und dasselbe Instrument verschiedenen Schallen beybehält. Der Mensch bringt in den Formen seiner Aeufserung nämlich acht verschiedene Laute hervor, u a o e i ä ö ü und vermag durch veränderte Mundstellungen diesen Lauten noch einen dreyzehnmal ä ü verschiedenen Schall zu geben. Eben dieser Vorzug des Menschen gewährt ihm die höchste Wohlthat, die Sprache durch artikulirte Laute.

Die Sprache ist die bestimmtere Zeichnungskunst durch artikulirte Laute für die Darstellung der Gefühle und Vorstellungen. Sie ist daher die Hauptquelle der Kenntnisse wenigstens das Erleichterungsmittel im Erwerb derselben.

*) Sehbare Gegenstände durch Musik schildern wollen, ist gänzliche Unkenntnifs der Musik.

**) Es können wohl die Lautorgane mancher Thiere z. B. der Vögel durch Uebung zum Artikuliren der Lante gebracht werden, allein die Uebung ist der Natur fremd.

Das Zurückführen unsrer mit schwachem Bewufstseyn gesammelten Kenntnisse auf die Urbedingung des Gehörsinns wird nun unläugbar das wichtigste Bildungsmittel für die Geistigkeit und Gemüthlichkeit seyn, und die in dieser Beziehung angestellte Uebung mufs auch die nachtheiligen Folgen der ersten wieder aufheben oder eigentlich entfernt halten.

§. 188.

Am reichhaltigsten und vortheilhaftesten ist die in der zweyten Beziehung, nämlich der Zurückführung der Begriffe auf ihre Bezeichnungen durch das Wort, wo es die Nachbildung eines Lautes ist: (z. B. Sausen, Brausen, Lispeln, Wispeln, Murren etc.), weil sie der Phantasie ein besonderes Leben gewährt, und zugleich dem Verstande den Fingerzeig über die Verbindung der Vorstellung mit dem Objekte gibt, und so die nächste Uebung vorbereitet, übrigens unzählige Berichtigungen in den jugendlichen Kenntnissen vornimmt. Denn da das Kind bey der Erlernung der Sprache keine Musterlehrer hat, welche es stets mit der Benennung eines Objektes unter Vorzeigung desselben bekannt machten, so wie auch im Stande wären die Bezeichnungen von den wahrgenommenen Wirkungen eines Objekts auf den Gehörsinn anschaulich zu machen, sondern da es

zum Theil sich dabey selbst überlassen ist, zum Theil sogar irrige Führer hat, so läſst sich die groſse Menge von unrichtigen Begriffen, welche das Kind mit angewöhnten Worten verbindet und zugleich das groſse Uebungsfeld zur Berichtigung und Verdeutlichung der Begriffe denken. Um so leichter läſst sich nun von dieser Uebung zur folgenden übergehen, nämlich zur Zurückführung der Begriffe auf die folgende Urbedingung des Vorstellungsvermögens, nämlich die des **Wechselverhältnisses des Ichs zur Auſsenwelt.**

§. 189.

Die Uebung durch das Zurückführen der schon aufgenommenen Kenntnisse auf diese Urbedingung ist eigentlich ein immerwährendes Vergleichen des Angeschauten zur Bestimmung der Gleichheit und des Unterschiedes.

Es ist eine logische Uebung durch den Satz der Identität und des Widerspruches im Gebiete der Anschauungen; und zugleich der richtigste Weg, die Kenntniſs der Natur und des Menschen, in wiefern sie noch anschaulich ist, dem Menschen mit klaren und bestimmten Bewuſstseyn beyzubringen.

Diese Uebung hat noch den Vortheil, daſs sie die fortgesetzten Uebungen der Geometrie und Arithmetik nicht nur zu stäten Begleiterinnen fodert, sondern daſs auch diese erst

durch sie ihre praktischen Beziehungen erhalten, folglich um so fruchtvoller werden.

§. 190.

Diese Uebung baut die wichtige Brücke, um von der äuſseren Vorstellung auf die innere zu kommen. Denn von der Beobachtung der unter den Dingen bestehenden Unterschiede wird der Mensch auch auf den an den Dingen vorgehenden Wechsel, oder auf den veränderlichen Unterschied geleitet, und so zu der Vorstellung der Kraft veranlaſst, welche die anschauliche Veränderung bewirkt.

Die Zurückführung auf diese Urbedingung des Vorstellungsvermögens, den Urbegriff der Kraft, gewährt die logikalische Uebung durch den Satz; Nichts ohne zureichenden Grund, auf dem Gebiet der Naturerscheinungen, sie mögen die einzelnen Körpereigenschaften, oder die Naturwirkungen durch die Elemente betreffen.

Diese Uebung bewahrt den Menschen im Grunde schon vor Aberglauben, und gewährt ihm zugleich die fruchtvollste Kenntniſs der Naturlehre; wenn sie in gehörigen Stufen erweitert wird.

§. 191.

Das Zurückführen der Vorstellungen auf die Urbedingung des Vorstellungsvermögens —

die Zeit, ist eine Uebung von zweyfacher Art — erstens eine chronologische, und zweytens eine arithmetische.

Die zweyte kann auf die vortheilhafteste Weise für die Bildung, uud zwar die des inneren Anschauungsvermögens und der Denkkraft benützt werden.

Im ersten Falle ist sie rein arithmetisch; wenn es lediglich auf das Zusammensetzen und Theilen der Zahlen ankommt; im zweyten Falle aber beweifst sie ihre Wirkung auf die Erhöhung der Denkkraft, wenn die Aufgaben der ersten Uebung so gestellt werden, dafs zugleich die leichteste, richtigste und sicherste Methode der Lösung mit gefunden werden soll.

Ausser dem ist aber auch die erste Uebung von keinem sonderlichen Vortheil; und wenn sie auch noch so weit getrieben wird.

§. 192.

Die Uebung, mittelst welcher die Zurückführung der Kenntnisse auf die Zeit als Urbedingung des Erkenntnifsvermögens vorgenommen wird, ist zugleich das beste Vorbereitungs- und Beförderungsmittel für die Uebung, mit welcher die Zurückführung der Kenntnisse auf die erste Urbedingung des inneren Vorstellungsvermögens angestellt wird. Es entsteht nur die Frage, wie hier ein Zurückfüh-

ren, und folglich eine Uebung der Art möglich ist, da Nichts äusserliches gegeben zu seyn scheint.

Der Ausdruck der inneren Denkthätigkeit ist die Rede.*)

Die — Rede des Menschen ist daher hier der Gegenstand der Uebung. Sie ist der Abdruck der Form der Denkthätigkeit, und kann durch die drey logischen Formen des — Widerspruchs der Vereinigung und des zureichenden Grundes in Anspruch genommen werden.

Im ersten Falle darf der Mensch nur dahin gebracht werden, sich zu erklären, ob er Etwas sagen wolle, um ihm, im Falle er eine unrichtige Vorstellung andeutet, zu zeigen, dass er Nichts gesagt und folglich — Nichts gedacht, folglich sich selbst — betrogen habe.

Die zweyte Uebung wird sodann eine nothwendige Folgerung der ersten. Es muss nämlich der Mensch einbekennen, dass das, was er zusammendenke, sich nicht nur nicht wider-

*) Es muss hier wohl der Unterschied bemerkt werden zwischen Sprache und Rede. Die Sprache ist das allgemeine Mittel, die Vorstellungen des Menschen zu bezeichnen; allein die Rede ist das Gepräg der Form der Denkthätigkeit. Daher gibt es auch ganz verschiedenartige Sprachübungen, nähmlich Sprachübungen, welche darauf ausgehen, die wahre Wörterwahl und ihre Aussprache zu bewirken, und Sprachübungen, welche die Rede als vernünftigen Ausdruck eines Gedanken in Anspruch nehmen.

sprechen, d. i. sich selbst nicht wieder aufheben dürfe, sondern auch zusammenpassen müsse; und die Uebung wird nun eine schärfere Vergleichung und Erwägung der mit einander zu vereinigenden Vorstellungen und der zu verbindenden Worte zu seiner — Rede. Eben dadurch aber wird die dritte Uebung mit herbeygeführt; denn die Frage, warum diese und jene Vorstellung dieses und jenes Wort nicht zusammen passe, oder dieses und jenes weniger und mehr zusammen passe, wird natürlich veranlaſst, und mit ihr auch die fruchtvolle Uebung für die Bildung des eigentlichen – Denkvermögens.

Es kann hier der Wahn, die mathematische Uebung bilde das Denkvermögen und man habe nur mit dem Kinde mathematische Uebungen hauptsächlich anzustellen, nicht ausser Acht gelassen und nachdrücklich genug bestritten werden. Die mathematischen Uebungen sind nichts mehr und weniger als Uebungen des Anschauungsvermögens, und können keines Wegs die Denkkraft, deren Träger die Phantasie ist — weder reitzen noch erregen und üben, sondern sie dienen nur der Denkthätigkeit, wenn sie gereitzt, erregt und geübt wird, zum — Muster – in der Art — der genauen Vereinigung.

Aus dieser richtigen Ansicht ergibt sich auch die unläugbare Folgerung, daſs ein

Sprachunterricht, es sey der der Muttersprache, oder der der Fremden ohne die ihn begleitende logikalische Uebung, wie sie hier angedeutet ist, äusserst mangelhaft sey.

So wie ein bloser Mathematiker in der Regel nie ein gewandter Denker ist, so ist auch ein Philolog ohne Philosoph zu seyn, Nichts mehr als ein lebendiges Lexikon und ein wandelnder Kommentar der Redensarten — kurz ein Gedächtniſs — Mensch.

§. 193.

Die Zurückführung der Kenntnisse auf die Urvorstellungen — des Freyen fodert auch wieder ein äuſseres gegebenes als Basis. So wie dieſs dort die Rede ist, so ist dieſs hier die — Handlung und das Freye, in Bezug auf Sache als das Nichtfreye genommen, erzeugt offenbar die — Handlung d. i. die Behandlung der Sache, oder die Unterwerfung der Sache. Allein das Freye im Einzelwesen gedacht, zum Einzelwesen in Bezug auf Sache — hebt entweder das Handeln auf, oder hemmt es, und so ist hiermit die Freyheit selbst aufgehoben; wenigstens ein — Unding.

Sie wird aber wieder gewonnen durch die freye Uebereinkunft. Dieſs ist die Urquelle des Rechts und dieſs der Probierstein, auf welche jede Vorstellung von der Richtigkeit einer Handlung zurückgeführt wird. So bald

aber einmal die freye Vereinigung der freyen Einzelnwesen gedacht wird, so wird auch die Vorstellung des Einseyns erzeugt. Das freye ist in der Vielheit — Einheit. Das einzelne freye gewinnt sich lieb in der Einheit, und ist darum für sich und alle, so wie es von jedem das Gleiche voraussetzt; denn dadurch ist das Einseyn, die innigste Verbindung.

Die zweyte Uebung, um die Vorstellung auf die Urbedingung, die Urvorstellung des Freyen zurückzuführen, findet daher zum Gegenstand, woran sie gewonnen wird, in den geäusserten Begierden statt.

§. 194.

Wenn sichs von irgend einer der Urvorstellungen recht bestimmt offenbaret, dass sie dem Menschen gleichsam — eingeboren seyen; so ist es sicher die von der — Ursache oder dem Wesen an und durch sich, von welchem Alles abhängt. In den Naturerscheinungen ehrt selbst der Wilde die unbekannte grosse Kraft, durch welche sie sich der Wahrnehmung darstellen. Im Leiden fühlt er seine Schuld bey der Erwägung seines Unrechtthuns und fürchtet den grossen geheimen Rächer, den er wieder zu versöhnen sucht. Rückt er eine Stufe in der Entwicklung seines Geistes vorwärts, so setzt er

die obengedachte grofse Wirkungskraft der Natur in ein persönliches Wesen, das Allmacht mit Allwissenheit verbindet, und alles in Abhängigkeit von sich erhält. Noch eine Stufe höher gerückt und gemüthlich besser geworden, hält er diesen unbekannten Gott für den Rächer des Unrechts, so wie für den Freund der Guten. Vergleichen wir nun hiermit auch die Religionsansichten kultivirter Nationen; so liegt ihnen, auch bey allen Vorurtheilen, Beschränkungen und Aberglauben, doch immer die Idee der personifizirten Ursache von Allem, und folglich der allgemeinen Abhängigkeit von ihr zum Grunde. Allein keine der menschlichen Kenntnisse sind auch mehr der Gefahr des Irrthums ausgesetzt, als die der Religion, und zwar aus dem zweyfachen natürlichen Grunde, erstens weil diese Kenntnifs nur aus der berichtigten Gesammtkenntnifs des Menschen hervorgehen kann, und die Bildung der Menschen gerade diefsfalls gewöhnlich sehr mangelhaft ist; zweytens, weil der Mensch aus Selbstsucht so gern seine Eigenschaften der Gottheit beylegt.

Daher kann auch für den Lehrer nichts wichtiger seyn, als die Berichtigung der religiösen Kenntnisse durch die Zurückführung derselben auf die Uridee. Allein man wird sich aus der bisherigen Darstellung überzeugt haben, dafs diese Uebung sich nur dann erst

ergeben könne, wenn die vorigen schon vorhergegangen und folglich die übrigen Kenntnisse durch Zurückführen auf ihre Urbedingungen begründet sind. Denn dann wird die Kenntniſs Gottes gleichsam der Brennpunkt für alle Uebrige werden. Das alles und ewig umstrahlende Licht, so wie der allseitig vernehmbare Laut wird in Gott zur Allwissenheit, die unendliche Kaft im unermeſslichen Raum zur Allmacht und Allgegenwart, die grenzenlose Zeit zur Ewigkeit, die unendliche Vernunft zur Allweisheit, die Urfreyheit zur Heiligkeit, die Vereinigung aller Eigenschaften zur göttlichen Vollkommenheit, und die äuſsere Darstellung des göttlichen Lebens gewährt die himmlische Schönheit. Nur glaube man nicht, daſs der Mensch erst jede Lehre durchgewandert haben müsse, um erst zum Religionsunterricht zu gelangen, sondern nur die Elementarkenntnisse von der Natur und dem Menschen sollen vorerst begründet seyn, ehe die von Gott entwickelt und berichtiget werden kann. Es ist aber auch hiermit keines Wegs behauptet, oder gefodert, daſs die Religion gelehrt und zwar auf diese logische Weise analysirt; sondern daſs nur die Begriffe von Gott, wo sich deren schon vorfinden berichtiget und für die wahre Religion gehörig beleuchtet werden sollen,

Ganz anders verhält sichs mit der Bildung für die Religion, das ist, mit der Entwickelung und Erleuchtung der in der menschlichen Natur schon liegenden Vorstellung eines Höheren, von dem Alles abhängt, was der Verstand wahrnimmt, und die Vernunft schaut, so wie von der Erzeugung, Erregung und Belebung der aus ihr hervorgehenden Gefühle oder Gemüthsstimmungen, der Ehrfurcht, der Liebe und der Hingebung. Hiervon kann nur in der Lehre von der Menschenerziehung die Rede seyn, und es wurde auch dieses Gegenstandes oben in der ersten Abtheilung der Schrift bereits so viel erwähnt, als die schon festgesteckten Grenzen dieser Schrift es gestatten.

§. 195.

Nachdem wir nun durch Aufzählung der Urbedingungen des menschlichen Vorstellungsvermögens dem Lehrer den Wink gegeben haben, wie vielseitig seine Einwirkungen auf das menschliche Erkenntnifsvermögen seyn müssen, um einen vollständigen Lebensunterricht zu begründen, so wie auch sicher ihm die Ueberzeugung abgewonnen haben, dafs er seinen Unterricht nicht ursprünglich aufangen, oder elementarisiren, sondern nur auf die allseitig schon vorhandenen Kenntnisse, wenn sie, durch Zurückführung auf die Ur-

vorstellungen, berichtiget, geordnet und verdeutlicht sind, gründen und fortbauen müsse; so bleibt zur Vollendung dieser Lehre von der Unterrichtsweise hinsichtlich des Subjekts Nichts anders mehr übrig, als auch noch die Grundsätze und Regeln über das allmählige Fortschreiten des Unterrichts zu entwickeln, was wir im folgenden Abschnitt vornehmen werden.

Lösung des dritten Problems
oder
Grundsatz des allmähligen Fortschreitens im Unterrichte.

Wenn die Uebung zur Berichtigung der Begriffe vorgenommen ist, so ist damit zugleich auch der Grund zu dem fortschreitenden Unterricht oder zu dem immer sich erweiternden Gebäude des Wissens gelegt, und es bedarf nichts weiter, als die Urkenntnifs immerfort allmählich zu erweitern.

Um jedoch recht bestimmt einzusehen, worauf es hierbey ankommt, müssen wir vorher das Verhältnifs des üblichen Menschenunterrichts etwas näher betrachten.

Vor Allem wird man zugestehen, dafs man sich bey dem Unterricht nicht um eine sichere Grundlage bekümmerte, sondern man begann seinen Unterricht, in welchem Fach er seyn

mochte, mit den ersten Elementen des Faches. Betraf er z. B. das Lesen, womit bisher jeder eigentliche Kinderunterricht in der Regel begann, so war sein Anfang, die Kenntniſs der Buchstaben. Betraf er eine Sprache, so war sein Anfang die Deklination der Nennwörter.

War irgend ein naturwissenschaftliches Fach zum Unterrichtsgegenstand gewählt z. B. Physik, so ward sein Anfang mit der Definition und der Eintheilung der Lehre gemacht und es schritt die Belehrung durch die vorgezeichneten Theile weiter.

Eben aus Mangel einer sicheren Grundlage konnte auch der Unterricht durchaus nicht anders als mechanisch oder geistlos seyn. Es wurde nämlich von Seite des Lehrers nichts mehr geleistet, als gelehrt, und von dem Schüler nichts mehr gewonnen, als gelernt.

Diese Beschuldigung wird auch nicht durch die eintretende Bedingung aufgehoben, daſs der eine und andere eifrige Lehrer seinen Unterricht faſslich zu machen suchte; denn es wird nichts mehr gewonnen, als daſs das Kind nur von dem durch Worte ihm angeeigneten Begriff eine Rechenschaft zu geben vermag. Es hat darum weder eine wahre Kenntniſs, noch das Mittel der steigenden Verständigkeit erlangt.

Der zweyte hieraus folgende Mangel des

Menschenunterrichts ist, daſs der Selbstunterricht entweder gar nicht, oder nur äusserst schwer eintreten konnte.

Der dritte Mangel, daſs es dem menschlichen Wissen, wenn der Schüler auch zum Vielwissen gelangt, an Gründlichkeit fehlte.

Der vierte Mangel, daſs dem Menschen, wenn auch sein fortgesetzter Unterricht lückenlos fortschreitet, doch die praktische Beziehung seines Wissens gebricht, folglich er nicht für das — Leben, sondern für die — Schule gelehrt ist.

§. 196.

Nachdem wir das Verhältniſs des gewöhnlichen Menschenunterrichtes etwas näher betrachtet haben; so können wir die Grundsätze des allmähligen Fortschreitens im Unterrichte um so leichter aufstellen, weil sie durch die Beziehungen auf obige Mängel beleuchtet werden.

Es kommt hier auf die Lösung der Frage an: Ist das allmählige Fortschreiten unabgesehen vom Subjekte des Unterrichtes, nämlich dem Menschen, oder unabgesehen vom — Objekte des Unterrichtes, nämlich der Fächer der menschlichen Erkenntnisse vorzuzeichnen?

Im ersten Falle wäre der allmählige Gang

des Fortschreitens nur im Gegenstand des Unterrichts zu suchen, und es müſste nach den Gesetzen der Logik eine Leiter von den Elementen einer Wissenschaft bis zu ihren Schluſssätzen angelegt werden; im zweyten Falle müſste entweder die progressive fortschreitende Thätigkeit des Erkenntniſsvermögens nach psychologischen Gesetzen von dem schwächsten Grad an bis zum höchsten der Vernunftanschauung vorgezeichnet werden.

Wer beide Foderungen überlegt, wird sich sagen müssen, daſs beyde weder einzeln noch zusammen leicht erfüllt werden können, indem noch eine dritte und zwar die wichtigste Berücksichtigung, nämlich die des — Individuums dazwischen treten muſs. So richtig es ist, daſs bei dem steigenden Unterricht auf das naturgemäſs sich entwikelnde Erkenntniſsvermögen an und für sich, und zugleich auf die mit jener Entwickelung in natürlicher Verbindung stehenden Gesetzen der Erweiterung einer jeden Kenntniſs verfahren werden müsse, eben so unsicher und unräthlich würde der praktische Grundsatz seyn, welcher sich blos auf den Ausspruch der so eben erwähnten Gesetze beschränkte.

Denn der wahre Unterricht muſs nur den Selbstunterricht unterstützen, und daher stets dahin trachten, dem Schüler die nächste Vorstellung zu den schon in ihm vorfindlichen

Vorstellungen seinem Erkenntnifsvermögen nur — nahe zu bringen, damit der Schüler selbst sie auffasse und anreihe. Die — nächste Vorstellung ist aber in Bezug auf das Erkenntnifsvermögen ein äufserst relativer Begriff, indem für manches Individuum die dritte und vierte stufenartige Vorstellung die nächste seyn kann, weil der heller sehende Geist die Mittelglieder mit schnellem Blick überschaut, während dem der beshränktere Kopf nur in den kleinsten Zwischenräumen auf den Weg der Erkenntnifs Schritt für Schritt zum Ziele gelangt.

Der allgemeine Grundsatz für die allmählige Steigerung des Unterrichtes ist daher:

Es mufs dem Menschen stets nach dem allgemeinen Gang der sich erweiternden Kenntnifs im genauen Verhältnifs zur individuellen Kraft die nächste Vorstellung zu den schon im Gemüthe vorfindlichen nahegebracht werden, damit er sie auffasse und sich aneigne.

§. 197.

Die nothwendigen Folgerungen, die dieser Grundsatz, welcher auf der Idee des sich erweiternden menschlichen Wissens beruht, als Regeln und Vorschriften für den Lehrer in sich schliefst, sind folgende:

a) Behalte stets den Gang eines wissenschaftlichen Faches vorm Auge;

b) Halte dir auch stets den letzten Stand deines Individuum auf dem Weg zu einer Erkenntnifs vor;

c) und suche dazu den nächsten Schritt nach — seiner Kraft abzumessen.

d) Aber trachte dahin, dafs es den beabsichtigten Schritt in der That thue, und im Fall ihm die Entfernung zu weit seyn sollte, so verkürze sie durch Einschiebung einer Mittelvorstellung, oder reiche ihm eine Unterlage mittels eines Gleichnisses.

e) Aus diesem Grunde ist dir das Ausforschen des Schülers unerläfsliches Mittel.

f) Der Schüler soll aber auch den nächsten Schritt darum gleichsam mehr in die Höhe thun, um das Gebiet der Kenntnisse weiter zu umschauen d. h. deutlicher zu sehen. Du mufst also gewifs seyn, dafs er weiter, richtig und deutlich sehe; dazu dient dir das Zweifel erregen.

g) Der letzte Zweck des Unterrichtes ist ein gründliches Wissen. Ein gründliches Wissen mufs sich durch alle Mittelglieder auf die Uridee zurückführen lassen. Diese Verbindung ist gleichsam der Besitztitel einer Kenntnifs. Um nun auch dem Menschen im fortsteigenden Unterricht zur Gründlichkeit des Wissens zu verhelfen, mufst du

ihm stets den vermeintlichen Zusammenhang der Vorstellungen bestreiten, d. h. einen Zwiespalt zwischen dieselben bringen, damit der Mensch seinen Besitzstand sich zu sichern die richtigste und engste Verbindung suche und rechtfertige.

h) So wie der Zusammenhang der ganz homogenen Vorstellungen gefodert wird, so wird zum letzten Zweck des Unterrichtes auch die Einsicht in den Zusammenhang der verschiedenen Kenntnisse des Lebens gefodert, damit eine Einheit des Wissens entsteht. Verfolge also nicht das Fortschreiten in einem Fache, ohne die andern in gleichmässiger Verbindung mit zu berücksichtigen.

i) Nimm daher den Vereinigungspunkt aller menschlichen Kenntnisse des Lebens und halte dir die auf das Individunm berechnete Ansicht desselben als allgemeinen Beziehungspunkt stets vor.

Dritter Gesichtspunkt.
Grundsätze für die Unterrichtsweise in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände.

§. 198.

Auch hinsichtlich dieses Punktes scheint mir die Vorerinnerung nöthig zu seyn, welche in Hinsicht auf die Hauptmängel

des bisherigen Unterrichtes in der Regel Statt hatten.

§. 199.

Immer noch wird Unterrichten zu wenig von Lehren und Belehren unterschieden, weil den Lehrern die Idee des Unterrichts nicht klar vorschwebt. Aus diesem Grunde verfallen sie nur auf verschiedene Erleichterungsmittel, den einen und andern Lehrgegenstand den Schülern schneller beyzubringen, und rühmen sich, dabey besonderer Methoden sich zu bedienen.

Solche Lehrer sind unbekümmert um einen — Schritt für Schritt fortschreitenden Gang, ja halten öfter das noch für den gröſsten Vortheil ihrer Methode, daſs sie zwanglos und wie sie sagen, spielend dem Schüler einen gewissen Lehrgegenstand beybringen.

Ein anderer eben so groſser Mangel in Bezug auf Unterricht ist, das entgegengesetzte Verfahren mancher Lehrer, welche einen planmäſsigen Gang ihres Unterrichtes befolgen, allein den Plan in dem Unterrichtsgegenstand aufsuchen und zwar vermittelst logischer Regeln. Auf diese Weise wird jeder Unterrichtsgegenstand skeletirt, und der Schüler dazu angehalten, das Schnittwerk, möchte man sagen, an dem Körper selbst vorzunehmen,

und jedem Theil seiner Benennung Definition zu geben.

Dagegen wollen andere, von dem Prinzip der sukzessiven selbstthätigen Entwickelung irre geleitet, von jedem Lehrgegenstand die ersten Elemente in dem Erkenntnifsvermögen aufsuchen, und ihrer Einbildung nach sie im ununterbrochenen Gange annalog dem Zahlensystem erweitern, während dafs sie den Gang der Natur mit desto sicherern und abgemessenern Schritten verfolgten.

Diesen, theils kurzsichtigen, theils eitlen Bestrebungen entgegen, wollen wir nun die wahren Grundsätze der Unterrichtsweise in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände aufstellen.

§. 200.

Schon die Bezeichnung der Sache Unterrichtsgegenstand sollte die Denker auf den Gedanken bringen, dafs der Gang der Belehrung weder im Unterrichts-Subjekt allein, noch im Unterrichts-Objekt allein gesucht werden könne und dürfe. So wie die Idee des Unterrichts eine sukzessive selbthätige Entwickelung auf das sich erweiternde Erkenntnifsvermögen gründet, so fodert aber auch dagegen der Unterrichtsstoff eine entsprechende Erweiterung in der Art, wie sie die Natur, ihrem Gange nach, dem Menschen gewährt.

§. 201.

Der Grundsatz oder vielmehr die Regel für die Unterrichtsweise in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände muſs daher mehr aus der Erfahrung, als aus der Vernunft an sich genommen werden, obgleich sie dem tiefen Denker auf dem höheren Standpunkt der Naturansicht in Verbindung mit der Idee der menschlichen Geistesentwickelung zugleich vorschwebt. Auf einem tieferen Standpunkt muſs sich der Lehrer die Frage aufwerfen. Wie führt die den Menschen umgebende Natur denselben auf die steigende Kenntniſs ihrer Selbst und Seiner Selbst und vermittels beyder auf die Kenntniſs des gemeinschaftlichen Prinzips der Gottheit? Nur von Anschauung zu Anschauung im Kreise herum, und so in immerwährender Erweiterung des Kreises mit dem wachsenden Kenntniſstrieb und der steigenden Kraft des Menschen. — Dann von der Anschauung zu mittelbaren Vorstellungen, und von diesen zum Urtheilen über die erlangten Kenntnisse.

Nach diesen Stufen der Menschenbelehrung, welche ihm die Natur gewährt, sucht diese weise Mutter ihr Kind auch ins Reich der unsichtbaren Welt zu führen, und ihm das Gebiet der Begriffe von Grund, Wirkung, Ursache aufzuschlieſsen. Hat aber der Mensch

einmal in dieses Gebiet geschaut; so thut sich ihm erst noch das der Geistigkeit und des Willens auf, und mit einem Blicke beyde umfassend ergreift er die höchste und entzükkendste Idee – den Urheber und Leiter beyder Welten — Gott.

§. 202.

Es kann hierbey freylich nicht unbemerkt bleiben, daſs so viele Menschen nur auf der ersten und zweiten Stufe stehen bleiben, aber eben darum auch nie verständig, vernünftig und wahrhaft religiös werden; allein wenn der Mensch für sich weiter gelangt, so geschieht es unläugbar nur auf diese hier angezeigte Weise.

Was aber bey diesem Gange der Natur in der Menschenbelehrung noch insbesondere nicht ausser acht gelassen werden darf, ist, daſs der Reitz, der den Menschen zur Aufmerksamkeit auf die Naturbelehrung leitet und daran fesselt, nur aus dem Lebensprinzip entspringe, und darum mit dem Lebensbedürfnisse in gleichem Verhältniſse der Wirksamkeit stehe.

§. 203.

Nach diesen Erläuterungen läſst sich der oberste Grundsatz für die Unterrichtsweise in

Bezug auf die Unterrichtsgegenstände auf folgende Weise ausdrücken.

Der Elementarunterricht mufs sich hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände nach den sich erweiternden Lebensverhältnissen steigern.

Regeln und Warnungen.

Suche deine Steigerung nicht in dem Gegenstande; denn du dringst nur dem Gedächtnisse oder dem Verstande des Schülers einen Stoff auf, der gleich einer physischen Nahrung in Bezug auf den Körper, sich dem Geiste noch nicht assimilirt.

Anmerkung.

Diese Regel und Warnung ist von äufserster Wichtigkeit, weil sich der Lehrer so leicht durch den leichteren Gang seines Unterrichtes an dem Faden des Systems, das ihm die stuffenartige Erweiterung des Unterrichtsgegenstandes gewährt, täuschen läfst, und der Meynung ist, sein Unterricht gehe vortrefflich von Statten, da nicht einmal ein — Unterrichten Statt hat, sondern nur ein Aneignen der dem menschlichen Geiste dieses Alters noch fremden und unnützen Worte und Begriffe.

Der scharfe Beobachter Rousseau hat sich hierüber auf eine unübertreffbare Weise aus-

gedrückt, und man kann sich nicht enthalten, die ganze Stelle hier einzurücken:

„Wenn die Natur dem Gehirne eines Kin-„des die Weichheit verlieh, daſs es ganz da-„zu geeignet ist, jede Art von Eindruck auf-„zunehmen, so müssen es nicht die Nahmen „der Könige, die Jahre und Tagzahlen, die „Bestimmungen der Heraldik, die Erklärun-„gen des Globus, die Angaben der Erdbe-„schreibung, (der Naturgeschichte und Natur-„lehre), und alle die Worte ohne irgend ei-„nen Sinn für sein Alter seyn, und ohne ir-„gend einen Nutzen, für welches Alter es sey, „mit welchen man seine traurige und unfrucht-„bare Kindheit überlastet, sondern es ist um „alle die Begriffe zu thun, die es zu verste-„hen, oder sich anzueignen vermag und die „ihm nützlich sind, um alle die, welche ir-„gend eine Beziehung auf sein Wohl haben, „eines Tages ihm die vollkommene Auf-„klärung über seine Pflichten gewähren, sich „ihm mit unauslöschbaren Buchstaben eingraben „ihm dazu dienen, sich in seinem Leben auf „diejenige Weise zu benehmen, welche sei-„nem Wesen und seinen Anlagen entspricht.

„Ohne in Büchern zu studieren bleibt das „Kind hinsichtlich der ihm möglichen Ge-„dächtniſsübung nicht unthätig; alles, was es „sieht, alles, was es hört, macht Eindruck „auf dasselbe.

„Es erinnert sich dessen; es hält in sich „selbst ein Register von allen Handlungen „und Reden der Menschen, die es wahrnimmt, „und alles, was dasselbe umgibt, ist das Buch, „worin es, ohne daran zu denken, sein Ge„dächtniſs stets bereichert, während seine Ur„theilskraft dabey zugleich gewinnt. Die „wahre Kunst, den Verstand des Kindes zu „bilden, besteht daher in der Auswahl der „Gegenstände und in der Sorge, diejenigen, „welche das Kind erkennen kann, ihm vor„zuhalten, so wie diejenigen ihm zu entrücken, „von denen es noch kein Wissen haben soll.

Rousseau hatte mehr zur Absicht, die Erziehung seiner Zeit einer Kritik zu unterwerfen, als für sie die Grundsätze anzugeben, zu entwickeln und in ihrer Anwendung darzustellen; sonst würde diese Stelle schon eine vollkommene Beleuchtung unsres Grundsatzes hinsichtlich der ersten Regel gewesen seyn.

a) Suche die Steigerung deines Unterrichtes hinsichtlich der Gegenstände auch nicht in den Seelenkräften des Schülers allein; denn du läufst gleiche Gefahr, diese nur formell zu üben, ohne daſs der Mensch Etwas hinsichtlich der Lebenskenntnisse dabey gewinnt.

Anmerkung.

Sowohl das Gedächtniſs als die Fassungskraft des Kindes können in ununterbrochenen Fortschritten in der Art geübt werden, daſs ein Schüler dem Lehrer in seinen fortschreitenden Unterricht eines Lehrgegenstandes zu folgen vermag; allein ist das auf diese Weise erwirkte Wissen nicht ein wahrer Tand oder Flitterglanz, und die dadurch erzielte Freude und der Ruhm des Lehrers — eine traurige Täuschung? Wozu ist das Wissen anders als zum Leben, und worauf können und müssen sich also wahre Kenntnisse anders beziehen, als auf das Leben? Ja wodurch erhalten sie denn anders erst ihre eigentliche Bedeutung als durch ihre Beziehung auf das Leben?

Kann also die Geübtheit des Anschauungsvermögens des Gedächtnisses und des Verstandes durch künstliche Gänge in den Verzweigungen eines Lehrgegenstandes — ein wahrer Gewinn für den Menschen, oder für die Lebensweisheit seyn? Und wenn selbst der Schüler in dem einen und andern Fache als ein zu bewundernder Künstler sich zeigen sollte, hat er darum an wahrer Bildung zugenommen? Zu erkennen Alles, was dem Menschen umgibt, zn erkennen, was er wahrnimmt, die Beziehung von beyden auf sich selbst und sein Verhältniſs zu machen vermögen, dieſs macht die wahre Bildung, die wahre Weisheit aus.

Zu dieser Weisheit leitet den Menschen die Natur selbst an; allein unvermögend noch von selbst ihrem Winke und ihrem Gange zu folgen, bedarf der Mensch des Führers, den er seinen Lehrer nennt.

Nicht in einem Gegenstande liegt der Gang vorgezeichnet, nicht in der allmähligen Entwickelung der Verstandeskräfte, sondern in der Menschengeschichte stellt ihn die Natur vorm Auge; so wie ihn auch das Auge der Vernunft in der Idee eines in der Welt sich entwickelnden Verstandeswesens von selbst schaut. Daher zeigt euch die Natur so viele Tausend und Tausende der Menschen, die euere Kunstschulen nie betraten, und doch in der Lebensweisheit euere Schulkunstprodukte durchaus beschämen, weil ihr günstiges Loos sie nöthigte, ihre Umgebungen selbst aufzufassen, und das Aufgefaſste auf das Leben zu beziehen.

Immer noch fesselt ein heilloser Wahn auch die Gelehrten, daſs sie den Fachunterricht mit dem gesammten Elementarmenschenunterricht vermengen, und darum künstliche Methoden-Gänge, die sie für jenen entweder in sukzessiver Entwickelung des Verstandesvermögens, oder in der stuffenartigen Zergliederung des Gegenstandes als vorzüglich nach ihrem Dünken aufgefunden haben, auch für diesen vorschreiben, und, wie sie sich aus-

drücken, jeden Lehrgegenstand elementarisiren oder nach einer Form schematisiren wollen. Hinweg mit allen diesen künstlichen Formen aus dem Gebiete des — Elementarunterrichts, sie sind nur die Erleichterungsmittel, das Gedächtniſs mit Worten zu füllen, mechanische Fertigkeiten anzueignen, und den oberflächlichen Zuschauer zu täuschen und in Erstaunen zu setzen, aber sie verdumpfen die Blüthen der Kindheit, sie verdunkeln die Morgenröthe der Kinderwelt, sie verdunkeln die seelige Wonneperiode des Alters, und verhölzern dabey die Wissensgegenstände, deren Licht das innere Auge stets erleuchten und das Gemüth stets erwärmen, das Herz beseeligen soll.

O ich möchte doch, muſs ich hier ausrufen, eine Religionslehre elementarisirt kennen lernen, welche die eben erwähnten Wirkungen hervorbringen könnte! Indessen das Volk bleibt sich immer gleich, es hat seine Freude, wenn es von Ausserordentlichem hört, und staunt, wenn es Wirkungen wahrnimmt, die ihm bisher fremd waren, und dessen Grundursache seinem Auge verborgen ist: es wird aber gleichgiltig, wenn die Sache auf eine naturgemäſse Weise vor sich geht. Eben darum bleiben Marktschreier, Taschenspieler und Arkanenkrämer immer die Lieblinge des Volkes.

Es sey fern von mir, diese Aeusserungen der Unzufriedenheit über die Entfernung der Menschen vom Naturgange in der Menschenerziehung auf so manche Männer beziehen zu wollen, welche mit redlichem Sinne auf Mittel dachten, den Jugendunterricht zu fördern, aber, ohne es selbst zu ahnen, gleichfalls auf künstliche Wege gerathen sind.

Ihr Beharren auf denselben ist ihnen auch um so weniger zu verargen, nachdem sie das Beyfallklatschen und Nacharbeiten von so vielen im redlichen Eifer bestärkte.

Doch, war ihr Eifer nicht löblich? Sollte das Tändeln der Philantropisten noch länger die Jugend verweichlichen, den Geist in seinem Entfalten zerstreuen und das Gemüth durch empfindsame Sprache und Erzählungen zur weiblichen Empfindsamkeit stimmen? Allein, so wie gegen jene gefühlvolle und spielende Kinderfreunde gewirkt werden muſs, eben so sehr muſs gegen die finstern Stubengelehrten geeifert werden, welche nur im Selbstgefühle eigener Anstrengung, mit der sie Meister ihrer Wissenschaft zu werden trachten, auch dem Kinde schon den Ernst und die Anstrengung zumuthen. Die Befolgung ihrer Vorschriften ist eine wahre Kinderdespotie, Quaal und Unterdrückung.

Des Menschen schönste Zeit ist sein Blüthenalter, die Jugend, ach! verderbt ihm doch

diese nicht! Wie unglückselig ist der Mensch, dem auch der Wonnegenuſs der Erinnerung an eine froh durchlebte Jugend verlohren geht. Ihr ernsten Gelehrten! wie ungerecht, wie gefühlloſs, wie grausam seyd ihr mit eueren Foderungen bey dem Unterricht der Jugend — Ernst und Anstrengung zu fodern? Jeder Ernst und jede Anstrengung des Menschen hat ein Interesse zum Grunde, und dieses Interesse liegt in dem — Lebenstrieb, und wo dieses Interesse wirkt, wird die Anstrengung selbst mit Lust ertragen, und wo es fern ist, da unterliegt ihr der Mensch, wie bey dem drückenden Sklavendienst. Habt ihr denn nicht selbst dieses Interesse zur Triebfeder euerer Anstrengungen? Euere Idee von einem höheren Menschenleben, euere Lust im Erwerb der Kenntnisse selbst, euere Seligkeit im Befriedigen euerer Wiſsbegierde und dazu euere Ehr- und Ruhmsucht, euere Schriftstellerey, euere Eitelkeit, euer Berufsgeschäft, euer Erwerb, sind denn das nicht die Schwunghebel euerer Thätigkeit, eurer ernsten und anhaltenden Anstrengung? Und ihr wollt den Ernst und die Anstrengung vom Kinde fodern, das keine dieser Triebfedern fühlt? Ist euere Absicht, euere Vorschrift, nicht Kindes Tyranney?!

Doch! wo ist der Mittelweg zwischen dieser Despotie und der alten weichlichen Philanthropie? In der folgenden Regel:

3) Suche die Steigerung deines Unterrichtes in der sich durch den Lebenstrieb natürlich erhöhenden Wifsbegierde.

Erklärung.

Wer das Prinzip der wahren Menschenerziehung aufgefafst hat (vergl. Divinität etc.), der wird über die Zweifel und Bedenklichkeiten erhaben seyn, welche sich dem Leser von gewöhnlicher Art beym Anblick dieser Regel aufdringen werden. Indessen wollen wir der Sicherheit wegen alle diese Bedenklichkeiten hier besonders anführen.

Ist die Wifsbegierde nicht etwas ganz Zufälliges und Individuelles? Ist die Wirkung des Lebenstriebes auf sie nicht gleichfalls etwas äusserst Zufälliges?

Ist die Wifsbegierde eine so auffallende Erscheinung an dem Menschen, dafs sich auf sie die Steigerung eines Unterrichtes gründen lasse? Lafsen sich hier feste Regeln angeben, und bestimmte Anschauungen annehmen?

Der Lebenstrieb geht stets darauf hinaus, sich alle Umgebungen zu unterwerfen, sey es zum physischen Genusse der niederen Sinnlichkeit, oder zum idealen des Egoismus. Er ist stets wirksam, und die Ausdehnung seiner Wirksamkeit steht mit der Ausdehnung seiner Uebungen im geraden Verhältnisse. Al-

lein eben diese Wirksamkeit hat auch die Begierde nach der Kenntniſs der Objekte zur nothwendigen Folge.

Hieraus ergibt sich also der sichere Schluſs, daſs, so wie ich meinen Unterricht auf die Ausdehnung der Umgebung berechne, ich ihn auch auf die durch sie erhöhte Wiſsbegierde berechnen kann, und folglich meine Steigerung nach jener und dieser zugleich zu bemessen vermag. Es kommt nur darauf an, daſs ich Abstufungen in den Umgebungen finde, damit ich mit Bestimmtheit von einer zur andern stufenartig voranschreiten kann. Um diese zu finden, muſs hier noch ein hieher gehöriger, früher schon berührter Grundsatz wieder vorausgeschickt werden.

Das Leben des Menschen muſs eine von Bewuſstseyn geleitete harmonische Einwirkung in sein Verhältniſs seyn.

Jedes Lebensverhältniſs muſs e i n e, d u r c h e i n P r i n z i p g e l e i t e t e o r g a n i s c h e G e m e i n s c h a f t s e y n.

Das Hauptlebensverhältniſs ist daher der Staat. Seine Basis ist das Familienleben, die Bedingung seiner Möglichkeit, das Staaten- oder Weltverhältniſs der Träger des Ganzen, die alles beherrschende Gottheit. Gibt es nun zwischen dem Staate und der Familie, und zwischen dem Staate und der Welt, organische Mittelverhältnisse; so sind sie die

Abstufungen des Elementar-Unterrichts. Nun gibt es aber deren in der That, und sie sind oben schon aufgezählt und nachgewiesen, folglich ist auch die Leiter des Unterrichts für die Unterrichtsgegenstände gefunden. Hieraus ergeben sich nun nachfolgende Regeln.

4) Behandle alle Unterrichtsgegenstände in harmonischer Verbindung, d. i. behandle keinen isolirt, keinen vorzugsweise, und gehe keinen Schritt im Unterrichte weiter, als bis die vollständige Kenntniſs des ganzen Lebensverhältnisses vom Schüler gewonnen ist.

5) Aber um dieses zu erzielen, reitze ihn nur stets selbst weiter zu schauen, oder das schon wahrgenommene in sich wieder aufzufassen, und auf sein Verhältniſs zu beziehen.

6) Gewähre daher jedem Unterrichtsgegenstand seine nächste Verbindung mit dem andern, und seine praktische Beziehung zum Leben.

Nur auf eine solche Weise wird es ein wahrer — Lebensunterricht, nur auf solche wirkt gedeihlich — das Interesse, und nur auf solche Weise wird die wahre — Lebensweisheit in ihren ersten Elementen gewonnen — ausserdem aber werden nur — Worte, oder unnütze Begriffe, fruchtlose Ue-

bungen, und unnütze Kenntnisse, oder blendende Fertigkeiten erzielt.

Aeltern, ihr Lehrer selbst täuscht euch doch nicht mit diesen blendenden Fertigkeiten des Gedächtnisses, des Anschauungsvermögens, des Verstandes, des Mundes und der Hände! Es sind nur solche durch Uebertreibung erzwungene Vorschüsse der Menschenpflanze, die in der Folge wieder welken, schwinden und abfallen. Der Baum des Lebens muſs in allen seinen Verzweigungen nur — allmählich emporsteigen.

Laſst euch darum auch nicht durch das Gerede irre machen, daſs bey solchen fortschreitenden Uebungen die Selbstthätigkeit der Menschen in Anspruch genommen werde. Diese Uebung der Selbstthätigkeit ist eine unnütze Vergeudung der menschlichen Kraft; denn am Ende ist die Verstandesthätigkeit aufs Neue nothwendig, — um ihre vorige beziehungslose Geübtheit aufs Leben überzutragen.

Hört noch weniger auf das Gerede, daſs der Gang der Natur in bestimmt vorgezeichneten und abgemessenen Schritten verfolgt werde, denn es ist ein heilloser Wahn, welchen jeder Blick in die Natur beschämt. Die Natur übt nie in einzelnen Unterrichtsgegenständen, noch weniger nach mathematischen For-

men, in welchen sie nur ihre Starrheit darstellt, auf eine isolirte Weise; sondern sie übt den menschlichen Verstand im Ganzen und bey jedem einzelnen Gegenstand mit stets reger Lebendigkeit des Wissens, immer mit der Beziehung aufs Ganze. Sie elementarisirt und schematisirt also nie einen besondern Zweig des menslichen Wissens.

Drey Wirkungskräfte vereinigen sich stets bey dem wahren Menschenunterricht. Die Welt, welche den Stoff der Erkenntnifs liefert, von aussen, die Verstandeskräfte von innen, welche ihn auffassen, und der Lebensgeist, welcher das Auffassen veranlafst und leitet, als vermittelndes Prinzip. Werden diese drey als Eins genommen; dann ist es die Natur, welche unterrichtet. Wer demnach die Natur darin unterstützen will, darf seine Unterstützung nie, weder auf eine durch die Analyse des Gegenstandes gegebene Leiter berechnen, noch auf den Gang der sich fortschreitend übenden Verstandesthätigkeit beschränken, sondern auf diese drey Bedingungen zusammen.

Der Lebensgeist mufs aber durchaus als das herrschende Prinzip vorschweben, und ohne ihn geht der Zweck des Unterrichts verloren.

Es ist daher ein bedauernswürdiger Man-

gel, wenn der Mensch, welcher den Menschenunterricht födern will, nur Schulen, nur Kenntnisse und Wissenschaften, nur Verstandesthätigkeit und Uebung vorm Auge hat, und den Lebensgeist nicht einmal ahnet. Mit der besten Meinung bringt er nichts als Verwirrung ins Gebiet des Unterrichts. Elementarunterrichtsschulen, — gemeine und höhere, — höhere Uebungs-Schulen (Gymnasien) und Fachschulen werden so leicht mit einander vermengt, wenn es auf Unterrichtsmethoden ankommt, um nur die ausgedachte als ein allgemeines Arcanum anzupreisen. Die Erziehungstheorie scheint in der That mit der Arzneywissenschaft gleichen Schritt zu halten; denn eine allgemeine Unterrichtsmethode, welche nur auf eine immer gesteigerte Verstandesthätigkeit angelegt ist, bildet ganz das Gegenstück zur Brownianischen Erregungs-Theorie. Dafs sich der Vergleich auch nach den ähnlichen Erscheinungen, die bey der Anwendung der einen und andern vorkommen, vereinzeln lasse, wird der aufmerksame Beobachter leicht bemerken. Allein, so wie geistreiche Aerzte fesselfrey über das Organische Leben und seine Bedingungen nachdachten, und dasselbe in seiner allseitigen Thätigkeit auffafsten; dagegen die mannigfaltigen Hemmungen derselben sahen, so mufsten sie vor einer The-

orie warnen, welche nur auf die einseitige Idee der Krafterregung sich stützte.

Einen gleichen Wechsel wollen wir demnach auch in den Erziehungs-Theorieen hoffen, welche nur die Erregung der menschlichen Denkkraft zum Ziele haben.

§. 204.

So sey es denn hier so bestimmt als möglich gesagt: der Menschenunterricht wird nur durch das Prinzip des Lebens geleitet. In so lang es nur darum zu thun ist, daſs der Mensch, welcher in die Welt tritt, von dem, was er darin schaut, oder wenn er Etwas nicht schaut, durch seine Umgebungen davon sprechen hört, eine elementarische Kenntniſs erhalte, um sich in seinem Lebensverhältniſs zu finden und demselben gemäſs zu seyn, so können die Unterrichtsgegenstände im Elementarunterricht um so weniger getrennt und isolirt werden, weil sonst für den noch unvermögenden Schüler der Ueberblick des Zusammenhanges und so die wahre Lebenskenntniſs verloren geht.

Ist der Schüler durch geistige Uebungsschulen fürs höhere Leben reifer geworden, so gewährt die Philosophie ihm den Ueberblick des Zusammenhanges in den Fachstudien und nur durch sie gewinnt der Schüler, wenn er sich auch dem Studium einzelner Fächer hingibt,

wieder die wahre höhere Lebensweisheit, und ohne sie wird er, auch mit Fleiſs sein Fachstudium fortsetzend, nur ein — Gelehrter. Doch halten wir uns streng an unsere vorgesteckte Sphäre, die Elementarschule. Sie soll fürs Leben seyn, sie soll also den Lebensunterricht, wie ihn die Natur von selbst gewährt, nur vor den Zerstreuungen bewahren, welche die Hindernisse des Naturunterrichts bilden, sie soll den aus natürlicher Trägheit zu wenig voranschreitenden jugendlichen Geist anregen, den wegen vereinzelten Reitz nur die eine oder andere Kenntniſs verfolgenden Trieb regeln, sie soll auf diese Weise das Wissen fürs Leben im Fortschreiten und im Zusammenhange fördern.

Daher befolgt sie hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände auch die Regel:

§. 205.

6) Gehe stets von dem Prinzip des gemeinschaftlichen Lebens einer Abstufung aus, um alle Gegenstände, welche, und in wie weit diese Sphäre sie in sich schlieſst, darauf zu beziehen, und so ein vollendetes Wissen für diese Sphäre zu erzielen.

Erklärung.

In der Befolgung dieser Regel, (es ver-

steht sich mit Beziehung auf die früheren Grundsätze für die Unterrichtsweise), liegt der Grund einer wahren Unterrichts-Methode, und es kann der Vortheil dieser Regel nicht genug eingesehen werden, wenn man nicht schon zum voraus von dem Prinzip des Lebensunterrichtes, so wie von der Idee des menschlichen Erkenntnifs-Vermögens eingenommen ist.

Durch die Befolgung dieser Regel kommt nicht nur Interesse, Leben und Zusammenhang in den menschlichen Unterricht, sondern es es wird durch sie auch der Unterricht auf die unglaublichste Weise erleichtert. Es wird nämlich für allen folgenden Unterricht ein Grundbild entworfen, das sich in der Folge stets nur in vergröfserten Zügen wiederholt. Die Hauptbestandtheile dieses Bildes sind: Das—Zusammenleben der Menschen in Verbindung an einem bestimmten Wohnort, die Bedingungen des physischen Lebens, in wie fern sie dieser Wohnort gewährt, die zweckmäfsige Benützung dieser Bedingungen in Bezug auf den Menschen, — der Mensch folglich im Verhältnifs zur Natur. — Die Bedingungen des guten Zusammenseyns, folglich der Mensch im Verhältnifs zu dem Menschen — endlich die alles vereinigende Idee der Gottheit, folglich

die Menschheit mit der Natur zur Gottheit. Sobald nun dieses Gesammtbild der menschlichen Seele einmal vorschwebt, so trägt sie dasselbe von ihrer Sphäre auf jede andere über und es entsteht in ihr der natürliche Trieb entweder des Vergleichens, im Falle die neue Sphäre eine ganz fremde ist, oder die Wissbegierde nach dem Mehr der Wissensgegenstände oder der Trieb nach Erweiterung derselben, im Fall es eine eigne nur erweiterte Sphäre ist. Eben daraus folgt das schnelle Auffassen der neuen Belehrung, ja die lebendige Selbstthätigkeit, um neues an das schon erworbene Kenntnissgebiet anzureihen, und daraus erklärt sich natürlich oder nothwendig das schnelle Fortschreiten der Jugend, das grosse Interesse für den Unterricht, die warme Liebe für den Lehrer, und im Ganzen das frühere Entfalten der Blüthe der Humanität, die bey aller sonstigen Uebertreibung des Unterrichts, wenn er auch Wundererscheinungen in Kenntnissen oder eigentlich in Fertigkeiten hervorbringt, nicht, oder sehr spät zum Vorschein kommt.

Es hängt nun demnach Alles nur von der Kunst des Lehrers ab, die Grundsätze und Regeln der Unterrichtswissenschaft in die rechte Anwendung zu bringen, und den sicheren Erfolg zu erzielen, oder ein wahres K u n s t w e r k zu liefern.

Wir handeln demnach jetzt noch von der Unterrichtskunst, und worin sie sich eigentlich darstellt, von der Unterrichtsmethode.

(Ende der Unterrichts-Wissenschaft.)

Der Unterrichtslehre zweyte Abtheilung. Unterrichts-Kunst.

§. 1.

Kunst ist das subjektive Vermögen, das Mannigfaltige einer Idee in ihrer Einheit darzustellen.

§. 2.

Es lassen sich an der Kunst drey besondere Momente der Reflexion unterscheiden,

a) das darstellende Subjekt;
b) das darstellende Objekt; und
c) die Darstellungsweise.

In Bezug auf das darstellende Subjekt kann in der Kunst keine Verschiedenheit bemerkt werden, denn sie setzt durchaus gleiche Bedingungen des Vermögens voraus, nämlich

a) die lebhafte Einbildung des darzustellenden Objektes in seiner Mannigfaltigkeit und Einheit.

b) Die Geübtheit, es auf seine Weise darzustellen.

§. 3.

Die Verschiedenheit des Kunst-Objektes aber veranlaſst auch eine groſse Verschiedenheit der Kunst.

Das Objekt ist entweder eine aus der wirklichen Welt entnommene Idee, welche durch die Kunst für die unmittelbaren Anschauungen noch gebildet wird, reproduktive Kunst, oder es ist eine durch die Vernunftthätigkeit erzeugte Idee, welche durch die Kunst zur Wirklichkeit gefördert wird (produktive Kunst.)

§. 4.

Die reproduktive Kunst bleibt reproduktiv, auch wenn sie einen nichtseyenden Gegenstand darstellt; wenn er nur als seyend vorausgesetzt wird.

So z. B. beruht die Darstellung der ganzen Mythologie auf dem Volksglauben an den Mythos, und der Künstler, der einen darstellt, entlehnt aus der wirklichen Welt dazu die Züge.

Ganz anders verhält sichs mit der produktiven Kunst, welche eine Idee des seyn sollenden zum Gegenstand hat, z. B. ein durch

das Harmonische Zusammenwirken mannigfaltiger Naturkräfte erzielter Zweck.

Es sey dies eine Kunstmaschine (technische Kunst), oder ein ideeles Kunstwerk, z. B. eine weise Staatsverfassung in Wirklichkeit gesetzt, (Regierungskunst), oder ein in seine Funktionen wieder hergestellter Organismus (Arzeneykunst) u. s. w.

§. 5.

Die reproduktive Kunst hat wieder ihre Verschiedenheit in ihrer Darstellungsweise;

a) entweder sie beschreibt eine Idee mit Lebendigkeit, so daſs man sagen kann, sie schildert sie der Einbildungskraft; und sie heiſst dann Dichtkunst oder sie stellt das Objekt dem Gesichtssinne dar, und heiſst dann plastische Kunst.

Auch diese hat wieder ihre Verschiedenheit; denn entweder giebt sie vom Objekte nur die Umrisse (Zeichnungskunst), oder sie stellt diese Umrisse erfüllt dar, Bildhauerkunst, Possirkunst, oder sie stellt die Umrisse auch mit ihren in der Natur entsprechenden Farben dar, Malerkunst, oder sie stellt die durch Laute vernehmbaren Aeusserungen eines Objekts fürs Ohr dar — Musikkunst.

§. 6.

Die produktive Kunst bezieht sich stets entweder auf die zu Zwecken zu benutzenden Naturkräfte, oder auf die Verwendung der menschlichen Kräfte, d. h. auf die durch Verstand und Freyheit modifizirten Wirkungen. Sie hat ihre Verschiedenheit in dem verschiedenen Zwecke. z. B. entweder soll durch das auf menschliche Kräfte berechnete Einwirken ein menschliches Individuum so ausgebildet werden, daſs es in die Stelle, die ihm die Individualität seiner Anlagen anweiſst, paſst, Erziehungskunst; oder es soll durch ein solches Einwirken die Gesammtthätigkeit der in einem Staat verbundenen Menschen zum Zwecke geleitet werden — Regierungskunst, oder es soll durch eine auf Natur — und menschliche Kräfte berechnetes Einwirken - ein Siegen über feindliches Gegenwirken erzielt werden — Kriegskunst.

§. 7.

Die Erziehungskunst, die uns angeht, läſst abermal eine Verschiedenheit der Ansicht zu. Entweder wird die Erreichung des Zweckes auf die Wirkungen der Natur Einflüsse, und auf die dagegen sich entwickelnde menschliche Freyheit zusammen berechnet, Erziehungskunst im vollen Sinne des Worts, oder sie wird nur auf die Verstan-

deskräfte unmittelbar und durch diese mittelbar auf die Thätigkeit des freyen Willens berechnet, Unterrichtskunst.

§. 8.

Die Unterrichtskunst ist also das Vermögen die mannigfaltigen menschlichen Anlagen und Kräfte durch Einwirken auf das Erkenntnifsvermögen in einem Individuum nach der Idee harmonisch ausgebildet darzustellen.

§. 9.

Jede Kunst fodert bestimmte Naturanlagen in dem Künstler Subjekt, die nicht erworben sondern angebohren nur mehr geübt werden können, weswegen auch der Grundsatz angenommen ist: Der Künstler wird gebohren.

Diese Naturanlagen sind erstens das Vermögen, die Idee in ihrer Mannigfaltigkeit und Einheit mit besonderer Lebendigkeit zu schauen, zweytens, (was daraus natürlich hervorgeht,) ein besonderer Trieb, diese Anschauung im Objekte darzustellen, drittens das Vermögen einer besonderen Darstellungsweise der Idee im Objekt.

§. 10.

Die erste und zweyte Anlage ist dem

Künstler aller Art eigen. Die zweyte ist individuell, weswegen in der Regel kein Mensch — Künstler in ganz verschiedenen — Kunstfächern ist. Z. B. Der wahre Tonkünstler kein Maler, kein Feldherr etc. Der Maler kein Regent, kein Erzieher etc.

§. 11.

Die Künstleranlagen sind im Grunde allgemeine menschliche Anlagen; allein sie sind nur in einem Künstlerindividuum in einem ausgezeichneten Grade hervorstechend, und alle übrigen Anlagen dagegen jener gleichsam subordinirt.

§. 12.

Aus diesem Grunde soll auch keiner eine Kunst zu treiben versuchen, der nicht das ausgezeichnete Künstlertalent und den damit verbundenen natürlichen Trieb in sich verspürt; denn er bleibt sonst mit aller Anstrengung nur ein Stümper oder höchstens nur mittelmäſsig im Fache.

§. 13.

Die Kunst läſst sich daher auch nicht lehren, noch lassen sich positive Regeln geben; sondern nur negative, um die aus dem Künstlertalent und Trieb so leicht entstehenden Mängel und Miſsgriffe zu verhüten.

§. 14.

Die natürlicher Weise zu besorgenden Mängel und Mifsgriffe sind:

Der Künstler schaut zu lebhaft — das Mannigfaltige einer Idee an, und verliert dabey die — Einheit, oder er hält sich mit einer gewissen Indolenz nur das gesammte Bild, die Einheit der Idee vor, und vernachlässigt das einzelne Auffassen des Mannigfaltigen; und auf diese Weise läfst er in dem Produkt, das er erzeugt, manches vermissen, das herausgehoben seyn sollte, und stört die vollendete Harmonie in den Theilen; oder er übernimmt sich in seinem Gefühle des Talents und vernachlässigt mit Leichtsinn die vollendete Ausbildung seiner, und hiemit auch seiner Produkte, oder er läfst sich von seinem Künstlertalent verleiten mehrere Künste zu treiben, und bleibt dann auch in der zurück, für welche er besonders gebohren ist. Oder der Künstler läfst sich von seinem Kunsttriebe verleiten, alles seiner Bearbeitung zu unterwerfen, und vernachlässigt die Auswahl des Objekts und erzeugt dann nur ein gemeines Produkt: der besondere Künstler wählt sich ein Objekt zu seiner besondern Bearbeitung, dessen er nicht fähig ist, und liefert abermals etwas ganz unvollendetes, z. B. der Maler wählt sich ein Subjekt, das nur

die Dichtkunst bearbeiten sollte, der Tonkünstler ein Objekt, oder Subjekt, das nur in das Gebiet der plastischen Kunst gehört.

Oder er wählt sich einen Stoff zur Darstellung einer Idee, welcher dazu nicht geeignet ist, und bringt dann abermal mit aller Anſtrengung Etwas unvollkommenes zu Stand.

(Nicht aus jedem Klotze läſst sich der leichtfüssige Merkur schnitzen.)

Solche Mängel machen denn verschiedene Regeln für die Kunst oder den Künstler nöthig, und sie gelten auch für die Unterrichts-Kunst, nur müssen sie hinsichtlich ihrer näher bestimmt angegeben werden, was wir ſeben versuchen wollen.

Regeln für die Unterrichtskunst.

Regeln hinsichtlich der Anlage selbst.

§. 15.

Regeln hinsichtlich der Kunstanlagen selbst scheinen überhaupt genommen etwas Ueberflüssiges zu seyn, allein die traurige Erfahrung; daſs man seit Jahrhunderten das Unterrichten für keine Kunst, sondern für ein Gewerb hielt, macht es nothwendig, Re-

geln hinsichtlich der Kunstanlagen selbst für die Wahl dieses Berufes aufzustellen.

Diese Regeln müssen nicht nur für die Subjekte, welche dem Unterrichtsfache sich zu widmen gedenken, sondern mehr nach den Vorstehern des Menschenunterrichts, oder den Regierungen, angegeben werden.

a) Regeln für die Kandidaten des Unterrichtsberufes.

§. 16.

Prüfe dich, ehe du den Beruf des Unterrichtens wählst, ob dich ein unwiderstehlicher innerer Trieb Menschen zu unterrichten treibt; denn dieser setzet schon die erste Kunstanlage voraus.

Wenn dir dieser Trieb fremd ist, und wenn du im Unterrichtsfache nur ein Gewerb, nur deine Versorgung siehst; so halte dich von diesem Berufe fern, denn du wirst sonst mehr oder weniger zum Verkrüppeler der aufkeimenden Menschen; und — wenn Eigennutz allein deine Wahl bestimmt, zum Verräther an derselben.

§. 17.

Prüfe dich ferner, ob dich eine heisse Liebe zu den Kindern hinzieht,

und ob du in ihrem Umgange Behaglichkeit, in ihrer Belehrung Freude, in dem Erfolg derselben Seeligkeit empfindest.

§. 18.

Prüfe dich ferner, ob dirs nicht von selbst leicht wird, dich ihnen verständlich zu machen, ob du erst lange darüber nachdenken, dich selbst erst belehrend deinen Verstand ermüden mufst.

§. 19.

Prüfe dich ferner, ob du, wenn deine Bemühungen im Unterrichte nicht gelingen wollen, die Geduld nicht verlierst?

b) Regeln für die Regierungen.

§. 20.

Das gröfste Gebiet des Menschen-Unterrichts ist das der Volks-Schulen,*) und die Bestellung derselben mit tüchtigen Lehrern oder Unterrichtskünstlern ist die Sache der Regierungen. Was für Gefühle mögen sich

*) Das höhere Unterrichts- oder eigentlich Studienwesen hält vermöge des öffentlichen Verkehrs seiner Sachwalter sich von selbst.

denn wohl im Gemüthe des Menschenerziehers regen, wenn er die Grundsätze des Unterrichts, und die Idee der Unterrichtskunst vorm Auge auf das Treiben und Wirken auf diesem Gebiete hinschaut!

Wie viele Länder giebt es noch, in welchen das Unterrichten noch gar nicht als ein geistiges Geschäft gekannt ist, sondern lediglich als — ein mechanisches Gewerbe den Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen (auf eine mechanische Weise) zu lehren betrachtet und behandelt wird.

Wie viele Länder gibt es, in welchen die Jugendunterrichter ohne höhere Auswahl von den Gemeinden, gleich den Hirten und Flurschützen, Schmieden und Nachtwächtern gedungen, und nach Gutdünken auch wieder entlassen werden? Wie viele Länder, in welchen die Wahlen der Schullehrer lediglich den Pfarrern übertragen werden, die keine andere Bedingungen als einen sittlichen Wandel und einige Fertigkeit im Lesen und Schreiben fodern.

Doch! blicken wir anf die Länder, in welchen das Unterrichten schon zur Würde eines geistigen Geschäfts erhoben ist, und wo man der Ausbildung der dafür bestimmten Subjekte schon einige Anstalten widmet, was für Vorkehrungen werden hinsichtlich der Auswahl der Subjekte getroffen?

In der Regel hat nur eine Prüfung derjenigen, welche in eine Bildungsanstalt für Schullehrer oder in ein Seminar aufgenommen werden sollen, in der Beziehung Statt, ob sie von den Unterrichtsgegenständen, welche für die Schule vorgezeichnet sind, eine bessere Kenntniſs, als der Schulknabe, und im Gesang und Orgelspiel die nothdürftigste Vorbildung haben.

Ob diese Subjekte die natürlichen Anlagen zum Unterrichten haben, daran wird bis jetzt in der Regel noch nicht gedacht, noch weniger giebt es besondere Anstalten, um die Kandidaten in dieser Beziehung zu prüfen.

Daher kommt es aber auch, daſs jeder Vater, dessen Sohn in der Musik einige Bildung erhalten hat, glaubt, er sey zu einem Schullehrer geeignet, oder auch mancher Pfarrer der Meynung ist, jeder Schulknabe, der sich im Schönschreiben und einigen andern Schulkenntnissen auszeichnet, sollte zu einem Schulkandidaten bestimmt werden. Aber daher kommt es auch, daſs in der Regel nur Musiker und bessere Volksschüler in die Seminarien treten, daselbst die Kenntnisse, die sie in den Volksschulen erhielten, erweitern, so wie die musikalische Fertigkeit vervollkommnen, die Grundsätze des Unterrichts und der Methodik erlernen, aber, wenn sie als

Lehrer in Schulen kommen, in der Regel mechanische Stümper so gut sind, als der gröſste Theil ihrer Vorfahrer, und dagegen manche alte Lehrer, die nie ein Seminar besucht haben, mit natürlichem Talente weit bessere Unterrichter sind, als die Seminaristen.

Wenn daher der Unterricht der Menschen in der That gedeihen, wenn durch ihn eine verständigere und edlere Generation erzeugt, Wohlanstand, Tugend und Glückseligkeit verbreitet werden sollen; so müssen Regierungen den Unterrichtsberuf noch der Aufmerksamkeit würdigen, daſs eine Auswahl der Subjekte hinsichtlich der natürlichen Anlagen Statt habe. — Es ergiebt sich hier nur das Problem, auf welche Weise dieser Zweck erreicht werden könne.

In dem ehevorigen Fürstenthume Würzburg scheint dasselbe einst zum Theil gelöst worden zu seyn, indem in demselben die Anordnung Statt hatte, daſs diejenigen Schulamtskandidaten, welche ins Seminar aufgenommen werden wollten, vorher schon mehrere Jahre als Gehilfen bey einem Lehrer gestanden seyn muſsten.

Eine ähnliche, aber mehr auf den Zweck bezogene, und darnach modifizirte Anordnung gewährt die vollkommene Lösung des Problems.

§. 21.

Es sollte den Pfarrern als Lokal-Schul-Inspektoren die allgemeine Vorschrift ertheilt werden, in ihren Schulen auf solche Knaben zu sehen, welche natürliche Anlagen zum Unterrichte verrathen, und diese in ihren Schul-Jahres-Berichten mit Erörterung ihrer Verhältnisse nahmhaft zu machen. Da auf solche Weise immer die zu dem erwähnten Beruf tauglichen Subjekte von einer ganzen Provinz angezeigt würden, so könnte die obere Schulbehörde der Provinz in der Berechnung ihres Bedürfnisses unter diesen noch eine Auswahl treffen.

Die ausgewählten wären dann den einschlägigen Lokal-Schul-Inspektionen mit dem Auftrage anzuzeigen, den Aeltern der Knaben die Auswahl ihrer Söhne zu dem erwähnten Beruf zu eröffnen, und ihre Einwilligung einzuholen. Diese Einwilligung ist in der Regel um so mehr voraus zu setzen, da die Aeltern der zukünftigen Versorgung ihres Sohnes gewiſs seyn können.

Von nun an wird der Knabe in das Verzeichniſs der Schulamts-Präparanden eingetragen und einem derjenigen Schullehrer anvertraut, welche Zöglinge zum Schulamt vorzubereiten ausersehen werden.

Der Knabe hat vom Austritt aus der Elementarschule an nun keine andere Beschäftigung als erstens dem Lehrer in der Schule

zur Seite zu seyn, um noch vertrauter mit den Lehrgegenständen zu werden, und die Unterrichts-Methode nach und nach auf ähnliche Weise, wie die Muttersprache, zu erlernen, zweytens aufser der Schule sich theils in der Musik, theils in der Schönschreibekunst zu üben, und zwar letzte dadurch, dafs er sich selbst die Schulunterrichtsgegenstände, die er nun als Auskultant zur deutlicheren Erkenntnifs wiederholt, sich in besonderen Heften schön zusammen zu tragen verbunden wird; drittens und zwar später unter Anleitung des Lehrers die Gegenstände gründlich zu studieren.

Findet der Lehrer ihn noch später einmal ganz vertraut mit den Schulkenntnissen; so überträgt er ihn von Zeit zu Zeit den Unterricht eines Unterrichtsgegenstandes in der Schule, um ihm eine praktische Uebung im Schulhalten zu verschaffen; so wie er ihm auch bey der Kirchenmusik öfter seine Stelle anvertraut.

Ist ein Knabe nun bis zum 16ten Jahr auf diese Weise praktisch im Schulfache gebildet; so wird er nach der Reihe als Schulgehilfe angestellt an Orten, wo er unter der Leitung eines Lehrers Schul halten mufs.

Es ist daher auch die Einrichtung zu treffen, dafs überall, wo einem jungen Schulmann die Schule allein übertragen wird, derselbe nicht mehr Schulgehilfe, sondern,

wenn noch ein älterer Lehrer neben ihm besteht, Unterlehrer sey.

Nur im Falle ein Lehrer entweder wegen Alterschwäche oder wegen zu vieler Kirchendienste, oder wegen einer zu zahlreichen Schule eine Unterstützung bedarf, ist ihm ein Schulgehilfe beyzugeben, und zwar aus der Zahl der Schulamtsbeflissenen. Die Schulamtsbeflissenen können erst, wenn sie Schulgehilfen waren, und sich als solche auszeichneten, im Schulseminar, aufgenommen werden.

Im Schullehrerseminar müssen sodann diese mit dem Schulfache praktisch schon vertrauten Jünglinge in den Grundsätzen der Pädagogik und Didaktik Unterrricht erhalten, damit sie erst von dem, was sie bis jetzt selbst getrieben, oder zum Theil haben treiben gesehen, sich Rechenschaft zu geben vermögen.*)

§. 22.

Die vorzüglichsten besondern Bedingungen der Aufnahme zum Schulfache sollten ausser den intellektuellen noch seyn:

Erstens musikalische Anlagen und Kenntnisse, weil die Musik ein Hauptbildungsmittel für die Volkserziehung ist;

*) Von der Einrichtung des Seminars selbst zu einer andern Zeit.

zweytens Kunstsinn für das Zeichnen und wo möglich einige Uebung in dieser Kunst. Drittens, Interesse für die Landwirthschaft, weil sie das beste Bindungsmittel zwischen dem Volksschullehrer und dem Volke gewährt, und darum hauptsächlich zur Beförderung der Schulbildung beyträgt.

Zwey wenn gleich dem ersten Anscheine nach ausserwesentliche, doch bey näheren Betrachtungen wichtige Bedingungen sollten auch seyn, ein schönes Aeusseres und eine schöne Stimme.

Regeln für den Unterrichts-Künstler.

A) In Hinsicht der Anschauung der Subjekte des Unterrichts.

§. 23.

Uebersehe bey der Anschauung des Menschen in der Idee nie den — im Individuum und umgekehrt nie bey der Anschauung des Individuums den in — der Idee.

§. 24.

Wenn du den Menschen im Idividuum aufgefaſst hast, dann unterlasse nicht die Anschauung der menschlichen Verhältnisse in der Welt oder im menschlichen Leben ausser dem Auge,

um bey dem Zusammenhalten des menschlichen Individuums mit diesem auch den Strebepunkt für deinen Unterricht zu finden.

§. 25.

Eben darum hüte dich, dir vorher ein menschliches Verhältniſs zu denken, dem du deinen Lehrling weihen willst, und für welches du ihn zu unterrichten vorhast.

§. 26.

Laſs dich auch nicht durch Anschauung einiger vorzüglichen menschlichen Anlagen an einem Individuum sogleich blenden und schnell dich zu Bestimmungen der Zukunft, oder gewisser Zwecke verleiten, die dir in der Folge deine Mühe und Anstrengungen fruchtlos und für das Individuum sie unnütze machen.

B) Regeln für die Anschauung des Unterrichtsobjekts, oder der menschlichen Kenntnisse.

§. 27.

Die menschlichen Kenntnisse sind nach früheren Grundsätzen durchaus dieselben, in wiefern sie dazu dienen, um im Menschen die wahre Humanität zu begründen, allein sie unterscheiden sich doch in Bezug auf das Leben und der dem höhern und niedern Leben ent-

sprechenden Ansichten so scharf in zwey Arten ab, dafs man dem Unterrichtskünstler nicht genug empfehlen kann, auch diesen Unterschied nicht ausser Acht zu lassen; wenn er sich einmal seinem für das eine oder andere Leben bestimmten Lehrling vor Augen genommen hat.

§. 28.

So sonderbar es klingen mag, die Unterrichtsgegenstände zu schauen; so richtig, wahr und bedeutsam ist diese Rede für den wahren Unterrichtskünstler. Er mufs bey der Behandlung eines jeden Lehrgegenstandes die ideale und reale Ansicht desselben scharf ins Auge fassen; so wie in Verfolgung desselben auch die Grenze der einen und andern strenge beobachten.

Weniger wird hier der höhere Lehrer, als der niedere, fehlen; weil — diesen so manchmal die Eitelkeit treibt, die Gränze der realen Ansicht zu überschreiten.

Es gilt daher für ihn vorzüglich die Regel: wenn du deinen Lehrling vorm Auge hast; so lasse auch die Grenze der realen Ansicht der Lehrgegenstände nicht ausser dem Auge, damit du nicht den Lehrer höher empor windest, als er zu stehen kommen soll, weil sonst

die für ihn nöthige Weltansicht ihm undeutlich wird.

§. 29.

Indessen wollen wir doch auf alle Fälle die entgegengesetzte Regel nicht ganz übergehen, weil auch zu besorgen steht, daſs mancher Lehrer den Reichthum seiner Kenntnisse auf seinen Lehrling übertragen möchte, und sich ins Breite des Details verliert.

Hüte dich bey einem Lehrling höherer Gattung dich im Reiche der vielseitigen realen Kenntnisse zu verlieren, indem du sonst seinen Kopf mit unnützen Dingen anfüllst, und die Zeit und die Kraft des Subjekts verschwendest, die zur immer höheren Intension erforderlich sind.

C) Regeln für die Anschauung der Unterrichtsweise.

§. 30.

Die Grundsätze der Unterrichtsweise sind oben entwickelt worden, und können folglich gelehrt werden, allein bey der Anwendung derselben zeigt sich die Unterrichtskunst hauptsächlich in ihrer Stärke. Der Unterrichtskünstler hat nämlich eine lebhafte Anschauung von der für den beabsichtigten Menschenunterricht

in Anspruch zu nehmenden Einwirkungsweise und verfehlt daher auch die Wirkung nicht, wenn er das Individuum dabey nicht ausser Acht läſst.

Zwey Punkte müssen daher in seiner Anschauung zusammenfallen. Er muſs überhaupt die ächte Art und Weise auf ein menschliches Erkenntniſsvermögen einzuwirken im Auge haben, aber auch sich zugleich die durch eine bestimmte Individualität modifizirte Art und Weise sich vorstellen.

Dann ohne alle besondere Reflexion, so zu sagen, mit jedem Takt, die seiner Einwirkung entsprechende Vorstellung des Schülers fest halten, um eine neue daran anzureihen.

§. 51.

Hieraus ergeben sich denn zwey Hauptregeln für den Unterrichtskünstler, weil er gefährdet ist, sich zweyerley Mängel zu Schulden kommen zu lassen.

Er kann nämlich mit einer zu lebhaften Vorstellung des menschlichen Erkenntniſsvermögens überhaupt, und der auf dasselbe zu nehmenden Einwirkungsweise — das Individuum übersehen, oder die Vorstellung des Individuums tritt zu lebhaft vor sein Auge, und er übersieht das menschliche Erkenntniſsvermögen im Allgemeinen.

Im ersten Falle wird seine Einwirkung zu

allgemein, zu unbestimmt und darum zu unwirksam, im zweyten wird sie zu bestimmt, zu beschränkt und zu wenig folgenreich.

§. 32.

Die Regeln sind also:

Uebersehe, wenn du dir die wahre Unterrichtsweise für Menschen denkst, nie das dir gegenüberstehende — Individuum, und versäume darum nicht, dir vor Allem eine vollkommne Kenntniſs desselben zu verschaffen.

Versäume dagegen, wenn du dir immer lebhaft dein Schüler-Individuum vorhälst nie die Anschauung des — Menschen an sich.

Strebe daher auch unablässig dahin, durch Studium und Geschichte den Menschen an sich näher kennen zu lernen, und das wahre Bild von ihm stets in dir zu tragen, damit du dies dir zum Unterricht anvertraute Individuum ihm verhältniſsmäſsig stets mehr nach bildest.

§. 33.

Eben diese zwey letzten Regeln für die Unterrichtskunst führen auf eine äusserst wichtige und bisher stets übersehene Betrachtung.

§. 34.

Bey der Unterrichtsweise soll hauptsächlich das Individuum nicht ausser Acht gelassen werden.

Dabey kommt aber zu bemerken vor, daſs die Individuen in Bezug auf Unterricht nicht bloſs — der Zahl nach, sondern insbesondere auch in Bezug auf den — immer wechselnden Standpunkt ihrer Bildung zu nehmen seyen.

Wenn daher auch die Unterrichtsweise für Menschen ganz nach allgemeinen Grundsätzen bestimmt ist, so unterliegt dieselbe doch in Bezug auf Individuen und ihren stets und nothwendig wechselnden Bildungsstand abermal einer groſsen Modifikation. Doch auch diese Modifikation kann nicht der zufälligen Wahl des Lehrers überlassen werden, sondern auch sie muſs bestimmt, ja nothwendig seyn, und durch Grundsätze nachgewiesen werden können; wenn gleich ein — Lehrergenie sie für sich selbst richtig trift.

Es verhält sich hier wie z. B. mit den verschiedenen Dichtungsarten, deren jede sich nnr für einen gewissen Gegenstand eignet. Der wahre Dichter trift schon die rechte zu seinem Vorhaben ganz richtig und bewuſstseynlos, ja eigentlich nothwendig, allein der Philosoph vermag die Nothwendigkeit seiner Wahl

für solche, welche in der Dichtkunst ihre Kräfte versuchen wollen, nachzuweisen.

Da nun das Gedeihen des Unterrichtsgeschäfts, welches noch immer von Tausenden betrieben wird, ohne dafs sie das — Unterrichts-Genie im geringsten besitzen, besonders von der individualisirten Unterrichtsweise abhängt, so ist sicher in der Unterrichtslehre kein Kapitel wichtiger, als das Schlufskapitel von der durch die Individualitäten und ihren Bildungsstand modifizirten Unterrichtsweise.

Wir nennen diese — Unterrichtsmethode, und handeln nun also im

letzten Hauptstück
von
der Unterrichts-Methode.

§. 35.

Unter Unterrichts-Methode verstehen wir die auf Individuen uud ihren steigenden Bildungsgang berechnete und modifizirte Unterrichtsweise.

§. 36.

In wie fern vom Menschenunterricht die Rede ist, giebt es nur — eine allgemeine ins unendliche modifizirte Unterrichtsmethode; allein nach den oben vorausgeschickten Grundsätzen nehmen wir Klas-

sen von Individuen an, auf welche wir als — ziemlich homogene Subjekte die Unterrichtsweise beziehen und modifiziren, und so erhalten wir verschiedene Klassen-Methoden.

§. 37.

Die Hauptklassen sind erstens nach der allgemeinen Menscheneintheilung zwey, nähmlich Höhere und Niedere.

In dieser Hinsicht bedürfen wir zwey Unterrichtsmethoden, allein auch auf — den Stand der steigenden Bildung muſs die Modifikation berechnet werden, folglich müssen beyde Unterrichtsmethoden entweder auf den ganzen Menschenunterrichtsgang angelegt werden, oder sie müssen eine Abtheilung nach gewissen Perioden erhalten. Die Hauptperioden sind nach unsrer obigen Entwickelung der Grundsätze für die Unterrichtsweise — wieder zwey, für jede Klasse nähmlich Elementarunterrichtsperiode für beyde, dann die Realunterrichtsperiode für die Jugend der niederen Stände, so wie für das weibliche Geschlecht der höheren Stände, jedoch abermal in ihrer besondern Modifikation, und die Gymnasialunterrichtsperiode für die Jugend der höheren Stände.

Wir haben demnach vier Hauptunterrichtsmethoden, nähmlich

I. Niedere Elementarunterrichtsmethode.
II. Höhere Elementarunterrichtsmethode.
III. Realunterrichtsmethode.
IV. Gymnasialunterrichtsmethode.
Man sehe Divinität II. Th. die Unterrichtslehre.

§. 37.

Das Gedeihen des Unterrichts hängt, wie erst oben gesagt wurde, von der Wahl der ächten Unterrichtsmethode ab; eben daher ist es so wichtig, dafs man sowohl von der Unterrichtsmethode überhaupt, so wie von den — Unterrichtsmethoden den wahren Begriff habe, welches wohl nicht besser erzielt werden mag, als durch nähere und bestimmte Erörterung der Foderung der Unterrichtsmethode und der daraus hervorgehenden Folgerungen.

§. 38.

Die wahre Unterrichtsmethode mufs den ganzen Menschenunterricht umfassen, denn sie ist Nichts anders, als die Unterrichtsweise auf Individuen und ihren Bildungsstand modifizirt.

Das Theilen und Isoliren der mensch-

lichen Kenntnisse widerspricht schon den Grundsätzen des Menschenunterrichts, das Suchen und Findenwollen einer Unterrichtsmethode für einzelne Kenntnisse widerspricht seinem eigenen Zweck.

Die Idee des Organismus, welche dem Weltall zum Grunde liegt, und durch die Menschen im Lesen nachgebildet werden soll, fodert unerläſslich einen Zusammenhang aller Lebenskenntnisse; ja das menschliche Wissen ist Nichts anders, als das Ideale des Weltorganismus und die Form des darnach zu bildenden Lebens; wie kann nun der Menschenunterricht die Theile dieser Form einzeln behandeln, wie soll er erst nur einzelne oder nur gewisse Theile der Form dem Menschen für sein Leben und Seyn vorhalten? Allein wenn der Lehrer für das Aneignen des ganzen Gesammtwissens eine Methode wählen will, in welchen Widerspruch mit seinem Zweck verfällt er, wenn er für einzelne Zweige des Wissens sie aufsuchen und an der für sie in seinem Wahn gefundenen Methode alle die übrigen finden will?

Die Unterrichts-Methode ist und kann nur eine, wie das Wissen selbst nur eines und zwar ein organisch Ganzes seyn, und wenn die eine Methode des Unterrichts im Ganzen gefunden ist; so kann nur von ihrer — An-

wendung auf die einzelnen Zweige des Wissens die Rede seyn.

Es ist daher nichts lächerlicher, als wenn von Unterrichtsmethoden gesprochen wird, wo die Rede nur von gewissen Vortheilen seyn kann, mit welchen oft nur der eine und andere Zweig der Schulkenntnisse leichter geübt wird. Diese lächerliche Kleinlichkeit artete in unseren Tagen zu der Unbescheidenheit aus, daſs sogar diese oder jene Art und Weise, das Lesen zu lehren, sich auch den Nahmen der — Unterrichtsmethode beylegte.

§. 40.

Die wahre Unterrichtsmethode kann daher nie in der allmähligen Erweiterung der Unterrichtsgegenstände gesucht werden, sondern lediglich nur — in der Anschauung der Individuen und der auf sie berechneten Einwirkung des Unterrichts.

Die Unterrichtsgegenstände lassen zwar eine stufenartige Steigerung oder Erweiterung in ihrer Behandlung zu, allein diese Behandlung hat für den Schüler nur den Vortheil einer leichteren Uebung; sie verfehlt aber den Zweck seiner Bildung für das Leben.

So kann eine solche Behandlung der Mathematik wunderbare Wirkung bey dem Schü-

ler hervorbringen; allein das Ende dieser Wirkung ist eine groſse Fertigkeit in Lösung mathematischer Aufgaben; und man täuscht sich ungemein, indem man dadurch auch eine Uebung des Verstandes erzielt zu haben sich einbildet. So kann auch eine solche Behandlung der Geographie ausserordentliche Fortschritte in den geographischen Kenntnissen zur Folge haben, allein diese Kenntnisse stehen mit der Gesammtkenntniſs des Lebens in gar keiner Verbindung, sondern haben ihren Sitz lediglich im Gedächtniſs und können zum gelehrten Prunk dienen.

Dieselbe Bewandniſs hat es mit allen übrigen Zweigen des menschlichen Wissens.

Sie heiſsen daher auch nach der bisher üblichen Behandlungsweise im Unterricht recht wohl F ä c h e r; denn sie sind nur vereinzelte Stoffe, die im Gehirne gleichsam ihre F ä c h e r haben, die zur Bildung des menschlichen Gesammtwissens in demselben Verhältnisse stehen, wie die Fächer eines Pharmaceuten zur Kenntniſs der Chemie.

Aeltern, welche bey einer solchen Behandlungsweise des Unterrichts ihrer Kinder mit Freuden über die Fortschritte derselben in allen oder in einzelnen Fächern erfreut werden, sind darum in Bezug auf den eigentlichen von ihnen dunkel geahnteten Zweck des Unterrichts die Getäuschten so gut, als die Lehrer selbst,

welche dieselbe Freude in dem Gelingen ihrer Bemühungen, und den Ruhm ihrer Methode fühlen.

Hierbey muſs noch besonders in Betrachtung kommen, daſs, wenn eine Methode von einem Gegenstande genommen wird, dieselbe auf einen anderen der Natur nach nicht verwandten, nicht einmal angewandt werden könne, auſser mit Zwang und mit einer nachtheiligen Wirkung für den Unterricht des andern Gegenstandes z. B. wenn die Methode des mathematischen Unterrichts auf den Unterricht der Sprache, der Religion, Rechtslehre, Aesthetik übertragen werden sollte.

Wenn auch alle Fächer mit einer von ihrer Natur selbst entnommenen Unterrichtsmethode mit dem glücklichsten Erfolg gelehrt wurden; so bedürften wir zur Vollendung des Unterrichtszweckes wieder eine besondere und eigene Methode, um die innige Verbindung aller Fächer zu dem einen Zweck der Kenntniſs des menschlichen Lebens und Seyns zu erzielen. Allein wie soll diese Verbindung, welche eben nur in dem Ergreifen der einen ungetheilten Idee des menschlichen Lebens besteht, nach vollendetem Unterricht erst im menschlichen Gemüthe erzeugt werden? und warum soll sie nicht ursprünglich in ihm begründet, und nicht bey der Verfolgung des

Unterrichts immer mehr hervorgehoben, erhellt und durch praktische Beziehungen verdeutlicht werden?

Solche vereinzelte von Unterrichtsgegenständen entnommene, oder von einigen auf alle übrigen übertragene Unterrichtsmethoden können wohl dem Geist anderer Nationen zusprechen, welche entweder durchaus in ihrem Leben und ihrem Denken vereinzelt, nur in Kenntnissen glänzen wollen, z. B. Franzosen, deren Gelehrte auch durchaus in der Regel Nichts anders schreiben, als Memoirs, Observations, Reflexions, Discours etc., welche in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft noch so weit zurück sind, daſs sie mit Freuden eine Methode ergreifen, von welcher sie hoffen, ihre Jugend durch Anwendung derselben schnell weiter zu bringen; oder Spanier, bey welchen das Unterrichtswesen noch in der Wiege liegt. Allein für den Genius der Teutschen, welcher sich nun immer mehr vor andern Nationen, durch ein auf innere Harmonie des Geistes, so wie auch durch ein auf äuſsere Einheit seiner Staatsverfassung gerichtetes Streben auszeichnet, taugen solche Unterrichts-Methoden, eigentlich Anschauungs-Verstandes-Gedächtniſs-Uebungen, nicht.

Wir bedürfen eine Unterrichtsmethode, welche alle menschliche Seelenvermögen zusammen in Anspruch nimmt und sie jedoch

stets auf einen Mittelpunkt, nämlich des harmonischen Zusammenlebens gerichtet, erregt und übt.

§. 41.

Die wahre Unterrichtsmethode mufs von der Idee und dem Trieb des Lebens ausgehen und beyde in ihrer natürlich steigenden Erweiterung verfolgen.

Nur unter dieser Bedingung ist die Unterrichtsmethode wahrhaft fürs Leben und bildend, was sie seyn mufs, wenn nicht alles in der Schule nur erlernt werden soll.

Diese Unterrichtsmethode scheut und flieht daher künstliche auf die blofse Erlernung der Gegenstände gerichtete Vortheile, und wenn auch ihre Formen dem ersten Anscheine nach noch so künstlich scheinen, so mufs das Natürliche oder das Naturgemäfse derselben jedem bey der näheren Betrachtung derselben, so in die Augen springen, dafs sich die Verwunderung über die entdeckte natürliche oder einfache Wahrheit immer sogleich durch eine heftige Aeusserung der Freude ausdrückt.

§. 42.

Die wahre Unterrichtsmethode mufs daher auch dem menschlichen Gemüthe ganz zusagen, es anziehen, fes-

seln und angenehm unterhalten; so zwar, daſs es nicht einmal die Anstrengung empfindet, welche sie wegen der allseitigen Thätigkeit dem Geiste verursacht.

Diese Wirkung der wahren Unterrichtsmethode muſs sich daher am Meisten und Auffallendsten — bey dem noch ganz unbefangenen oder natürlichen Schüler, das ist bey demjenigen beweisen, welcher erst das sie festhaltende Gebiet des Unterrichts betreten hat.

§. 43.

Die wahre Unterrichtsmethode muſs nicht nur die bewundernswürdigsten Fortschritte der Schüler im Unterricht selbst hervorbringen, sondern hauptsächlich eine solche Entfaltung der Humanität in ihnen verursachen, daſs sie in dem freyen Spiel des Auges, in der Haltung des Körpers, in dem Tone des Vortrags, in der Lebendigkeit der Bewegung, um sich thätig zu zeigen, jedem aufmerksamen Beobachter unverkennbar wird.

§. 44.

Die wahre Unterrichtsmethode kann nur auf eine gewisse bestimmte Lebensform der Menschen berechnet und modifizirt seyn, d. h. sie kann ent-

weder nur eine niedere oder höhere Elementarunterrichts- eine Real- und Gymnasialunterrichtsmethode seyn.

Vergl. Divinität zweyten Theil, die Unterrichtslehre.

Eine Unterrichtsmethode für alle Lebensformen der Jugend ist daher ein Widerspruch mit dem Begriff einer wahren Unterrichtsmethode und kann der Natur der Sache gemäſs kein Gedeihen haben, z. B. wie soll eine Unterrichtsmethode für den Volksjugendunterricht mit Erfolg auch für den höheren Gymnasialunterricht angewendet werden können?

Jener Unterricht muſs stets vorzugsweise das äuſsere Anschauungsvermögen im Auffassen der Bedürfnisse und Bedingungen des gemeinen Lebens üben, und selbst die Bedingungen des höheren Lebens an jene anknüpfen; dieser soll den jugendlichen Geist stets mehr ins Innere drängen, um ihm das Reich der Ideen aufschlieſsen zu können, darum sein inneres Anschauungsvermögen immer mehr üben, um die Bedingungen des höheren menschlichen Seyns zu schauen, und die des physischen als Substrate von jenen zu sehen. Wie ganz entgegengesetzt muſs also die Methode auf der einen und andern Seite seyn? und — welche Wirkungen soll man sich von einer gemeinschaftlichen versprechen?

Eben so verhält sichs aber selbst auch mit den zwey Unterrichtsmethoden auf dem einen oder dem andern Gebiete in Bezug auf die menschliche Bestimmung, nämlich bey dem Volksjugendunterricht mit der — Elementar- und Realunterrichtsmethode und bey dem höheren Jugendunterricht mit der Elementar- und Gymnasialunterrichtsmethode; wie bey der besondern Behandlung einer jeden noch mehr eingesehen werden muſs; denn in diesem Buche beschränken wir uns nur auf die Elementarunterrichtsmethoden für den niederen und den höheren Kindesunterricht.

Hauptstück.

Von der Elementarunterrichts-Methode.

§. 45.

Es ist hier vor Allem eine nähere Bestimmung des Elementarunterrichts nöthig.

Der menschliche Verstand deutet immer durch Thaten sowohl, als durch Wortbildungen die Foderungen der Vernunft an, allein in seiner Beschränktheit vermag er sich nicht davon die deutliche Rechenschaft zu geben.

Eine Vernunftidee läſst sich aber leichter ergreifen, wenn wir vorher ihre Andeutung durch eine Wortbildung in der Sprache zur Betrachtung ziehen.

§. 46.

Schon seit mehreren Hundert Jahren existiren öffentliche Schulen, in welche die Aeltern, denen die Sorge für die Erziehung ihrer Kinder am Herzen liegt, dieselben schickten. Allein diesen Schülern war durchaus ein gewisser Zeittermin als eine Gränze der Schule vorgesteckt, es mochte das zwölfte oder das 14te Jahr seyn. Nach dem Austritt aus dieser Schule wurden die Kinder im älterlichen Hause oder auch in dem fremden Hause zum thätigen Antheil an dem bürgerlichen Leben angehalten. Nur diejenigen Knaben, welche zum Studieren bestimmt waren; machten eine Ausnahme, indem sie einen solchen Unterrichte früher entzogen zu dem in der lateinischen Sprache übergesetzt wurden.

Was liegt nun diesem Herkommen zu Grunde? Der menschliche Verstand ahndete sicher die Foderung der Vernunft, daſs der Mensch, bevor er zur thätigen Theilnahme an dem bürgerlichen Leben gezogen wird, erst eine dazu gehörige Vorbereitung haben müsse; allein worin soll die — d a z u g e h ö r i g e Vorbereitung bestehen? Sicher in der Kenntniſs des Lebens. Auch diese Antwort hat der menschliche Verstand, seit dem er mehr auf den Gegenstand sich heftete, durch Thaten gegeben, denn schon seit vielen Jahrzehnden begnügte man sich nicht mehr mit einem

Schulunterricht, der sich nur auf Lesen, Schreiben und Katechismus beschränkte, sondern es wurden allerley Lehrgegenstände aufgenommen, deren Kenntniſs, die Kenntniſs des menschlichen Lebens begründen soll.

Allein wie weit soll sich ein solcher Unterricht ausdehnen? Soll der Mensch zur thätigen Theilnahme an dem bürgerlichen Leben vorbereitet seyn, so muſs er unläugbar die — ganze Kenntniſs des menschlichen Lebens haben; denn die Kenntniſs des menschlichen Lebens theilweise zu fodern, ist ja ein Widerspruch der Forderung mit dem Begriff des Lebens.

Der Mensch muſs also in allen, gleichwohl durch Reflexion vereinzelten Kenntnissen, welche zusammen die Kenntniſs des menschlichen Lebens begründen, Unterricht erhalten. Obige Frage muſs daher in einer andern Beziehung wiederholt werden, nämlich in Beziehung auf den erforderlichen Grad der Kenntnisse.

Allein nach den oben entwickelten Grundsätzen muſs der — erfoderliche Grad einer Kenntniſs durch den Stand des Lebens eines Individuums bemessen und bestimmt werden.

Laſst uns demnach fragen: welches ist der Stand des Lebens der Individuen von der Schulzeit an bis zur wirklichen Theilnahme an dem bürgerlichen Leben.

Die Kinder stehen in Bezug auf das Leben ganz noch in der älterlichen Pflege, und haben daher noch gar nicht die tiefe und ausgedehnte Kenntniſs vom menschlichen Leben nöthig, um sich dasselbe selbst zu begründen. Allein sie sollen doch schon als — Menschen von dem, was um sie vorgeht, was sie wahrnehmen und wovon sie hören, eine solche Kenntniſs haben, daſs sie sich dessen, was vorgeht, so wie des ersten Grundes, warum es so vorgeht, in Bezug auf das Leben bewuſst werden; und so sollen sie mit steigender Ausdehnung endlich die ganze Gesammtkenntniſs des menschlichen Lebens in ihren Elementen, nämlich im Begriffe der Sache, so wie in der Auffassung des nächsten Grundes in der Beziehung auf das praktische Leben und in der Verbindung der Theile zum Ganzen erhalten.

Es soll und darf daher für das Kind während der Schullebensperiode Nichts vor den Augen des Kindes vorgehen, Nichts von ihm mittelbar wahrgenommen und gehört werden, ohne daſs es der Sache in praktischer Beziehung zum Leben bewuſst wird.

Durch eine solche Kenntniſs des menschlichen Lebens unterscheidet sich das Kind als heranwachsender — Mensch vom — Thiere, und ohne sie bleibt es mit menschlicher Gestalt gröſstentheils Thier; denn auch das Thier

sieht alles, was es umgiebt, nimmt alles wahr, was unter seine Sinne fällt, und vermag es von einander zu unterscheiden; allein es wird sich der Sache nicht bewufst, noch viel weniger bemerkt es die nächste Kausalität, und noch weniger vermag es die praktische Beziehung seiner Vorstellung auf das Leben vorzunehmen.

Durch diese Elementarkenntnifs unterscheidet sich auch der Elementar-Schüler von dem Real-Schüler; denn dieser nimmt nun auf seinem Lebens Standpunkt jeden vorher elementarisch kennen gelernten Gegenstand schärfer ins Auge, erforscht genauer die Eigenschaften der Sache und sieht ihre nächste Beziehung zu seinem Leben.

§. 47.

Nach dieser kurzen Erörterung der menschlichen Lebensperiode während der Schulzeit mufs uns wohl die Idee des Elementarunterrichts ganz bestimmt vorm Auge schweben, und wir können ihn sicher nicht befser bezeichnen, als wenn wir sagen: Es ist das Bestreben des Lehrers, Kindern während der — Lernperiode durch immerwährende Anregung des Erkenntnifs-Vermögens die Kenntnifs des Lebens in ihren Elementen anzuzeignen, damit es, wenn es für ein bestimmtes Le-

ben vorbereitet wird, diese gleichsam oberflächliche Erkenntnifs in ihrer Tiefe zu verfolgen vermag.

§. 48.

Aus dieser Bestimmung ergiebt sich auch noch der besondere Unterschied zwischen dem Elementarunterricht für die Volksjugend und dem für die zum höheren Leben bestimmte Jugend, und auf beyden Seiten liefs sich auch sehr zweckmäfsig noch ein Unterschied für das männliche und das weibliche Geschlecht annehmen.

§. 49.

Wir können nun mit mehr Bestimmtheit die Elementar-Unterrichts-Methode angeben. Sie ist die Unterrichts-Weise auf den Standpunkt des Kindes-Lebens angewandt und in Beziehung auf das selbstständige Leben modifizirt.

§. 50.

Der Hauptpunkt der Methode ist die Anwendung aller Lebensgrundsätze und Regeln der Unterrichtsweise auf den Standpunkt des Kindeslebens um in ihm die vollständige Lebens Kenntnifs in ihren Elementen zu begründen.

Der zweyte Punkt, der jedoch gleichfalls sehr wichtig ist, bezieht sich nur auf die besondere Ansicht des Lebens. Es können nämlich die Bedingungen des Lebens mehr von der realen oder mehr von der idealen

Seite, und jene mehr in ökonomischer, diese mehr in ästhetischer Beziehung aufgefaſst werden. Sucht die Methode mehr das erste Ziel zu verfolgen, so ist sie die Elementar-Unterrichts-Methode für die Volksjugend. Steckt sie sich das zweyte Ziel mehr vor; so ist sie die Elementarunterrichts-Methode für die zum höheren Leben bestimmte Jugend.

Das Streben, die beyden andern Zwecke zu erreichen, eignen die Methode für das weibliche Geschlecht, und es kommt darauf an, welcher Zweck von beyden wieder der vorwiegende wird, um zu sagen, die Methode ist mehr für das bürgerliche oder mehr für das höhere weibliche Geschlecht.

§. 51.

Dem zu Folge wird das zweckmäſsigste seyn, die Elementarunterrichts-Methode nach ihren Foderungen in Bezug auf den ersten Punkt, welcher allen vier Kinder-Klassen gemeinschaftlich ist, aus einander zu setzen, und überall nur die besondere Modifikation anzudeuten.

Wir können also hier nichts anders thun, als die Grundsätze und Regeln der allgemeinen Unterrichts-Weise einzeln hier zurück rufen, und aus ihrer Anwendung auf das Kindes-Alter Folgerungen ziehen, um auf solche Weise die Regeln der Methode zu erhalten.

§. 52.

Der erste Grundsatz der Unterrichtsweise

bezog sich auf den Zweck. Er sey denn nun auch hier zuerst wiederholt; aber laſst uns hier den Zweck des Unterrichts noch einmahl und zwar so deutlich und so bestimmt, als möglich, aussprechen.

Der Mensch muſs nur fürs Leben unterrichtet werden.

Ihr alle, die ihr lehrt und das Lehren vorschreiben wollt, die ihr, Unterrichtsmethoden glaubt erfunden zu haben, oder erfinden wollt, und ihr, die ihr mit gutmüthigen Sinne die beste Unterrichtsmethode zu wählen vorhabt, haltet doch vor Allem den Grundsatz fest, der Unterricht muſs fürs Leben seyn; allein haltet euch auch seinen vollgewichtigen Sinn lebhaft vor das Auge, und — dann denkt ans Lehren, ans Lehrenvorschreiben, an das Methoden aussinnen, an das Methoden wählen.

Das eine, das die Natur in allen ihren Einzelwesen durchwaltet, und sie für uns zur Mutter und uns für sie zu lebendigen Kindern macht, ist — der Trieb des Lebens.

Mit seinem Ersterben im Einzelnen hört das Einzelne zu seyn auf. Es ist nicht mehr, was es war. Allein derselbe allgemeine Lebenstrieb hat auch in jedem Einzelnen eine bestimmte Form sich zu äuſsern, und konstituirt dadurch das Einzelne, so wie wieder die Art und die Gattung derselben.

Das wirkliche Leben des Einzelnen, so

wie der Arten und Gattungen in der ihnen gehörigen Form bildet den ganzen Lebensbaum in seinen Verzweigungen. Daher ist das Leben des Einzelnen nach seiner Gattung und Art in der bestimmten Form unerläſsliche Nothwendigkeit und diese Nothwendigkeit der Form ist dem Lebenstrieb mit eingebohren.

Diese Nothwendigkeit wird entweder ohne Bewuſstseyn gefühlt, und dieſs Gefühl heiſst — Instinkt; oder mit Bewuſstseyn angeschaut, und dieses Anschauungs-Vermögen heiſst — Vernunft.

Wenn nun in der Natur es eine solche Gattung Wesen giebt, welchen das Vernunft-Vermögen anstatt des Instinkts inwohnt, so ergibt sich hieraus auch die unläugbare Folgerung, daſs solche Wesen entweder mit dem Instinkt gebohren werden, oder im entgegengesetzten Fall allmählig dazu gelangen.

Im zweyten Falle aber ist das Bedürfniſs einer Hilfsleistung unumgänglich, allein wozu muſs sich die Hiffleistung darbieten, und worauf muſs sie sich ausdehnen? Die Antwort ist schon gegeben: um die Nothwendigkeit des eigenen Lebens in seiner Form zu erkennen.

Was, Menschenlehrer, kann und muſs nun euer Geschäft seyn? Ach! daſs ihr diese einzig wahre Idee eures Berufes so oft nicht vorm Auge hattet, und darum die menschlichen

Kenntnisse als einen gesonderten und in Körner getheilteu Saamen dem Menschen einsprengen wolltet, damit er auch einzelne bestimmte Früchte trage.

Werdet doch ja nicht unwillig, wenn euer ganzes Geschäft nun als ein zweckloses Treiben angegeben wird, und alle Unterrichts-Methoden mehr oder weniger nur als Erleichterungs-Mittel eures zwecklosen Treibens geächtet werden. Lafst uns doch, entfernt von Selbstsucht nur an die grofse Angelegenheit der Menschen-Bildung denken, unbefangen sie näher erwägen und mit vereinter Kraft sie zu befördern trachten.

Ihr lafst das Leben seinen Gang für sich gehen, und kommt zu einer Zeit an den Menschen, um ihm Kenntnisse mitzutheilen, damit er sie zu einer andern Zeit nütze: welches sonderbare Treiben, welches Voraussetzen, welches Zumuthen! Das menschliche Leben mufs mit dem Lichte seines höheren Instinkts vor sich gehen, der physische Mensch mufs mit dem immer zunehmenden Geistes-Vermögen wachsen, kurz das Menschen-Leben mufs stets in der angeschauten Vernunftform seyn, und das Vernunftlicht soll das Leben bescheinen.

Der Weltgeist schaut seine Form im ruhigen Seyn der Dinge, im Treiben der Pflanze, im Instinkt der Thiere, so wie in der Ver-

nunft der Menschen an, und das ist der Vorzug des göttlichen Geschlechts, daſs er die ihm gehörige Form selbst anschaut.

Allein eine das ganze menschliche Seyn umfassende Idee ist diese Form.

Es läſst sich daher eben so wenig ein Theilen derselben denken, als ein vermittelst getheilter Kenntniſs erzieltes Aneignen. Wie wollt ihr nun, gute Lehrer, die Vernunft mit dem Leben verschmelzen, damit jenes in ihr oder sie in ihm und so das menschliche Seyn ein menschliches sey, so wie das thierische im Instinkt ein — thierisches.

Wenn ihr dem Menschen Kenntnisse lehrt, in ihm das Anschauungsvermögen und den Verstand — übt, ja ihm Glaubens- und Verhaltungsregeln eingieſst, *) was thut ihr für das wahre Menschenleben?

Ihr handelt mit dem Menschen nach euren Zwecken, und das Leben geht seinen Gang für sich, ihr lehrt den Men-

*) Die eigentlichen Religionslehrer sind am meisten zu bedauern, und die Menschen mit ihnen. Sie wähnen den Menschen im eigentlichen Sinne fürs Leben zu bilden; wenn sie ihm, wie sie sagen, Religionslehre d. i. ihre Glaubens- und Sittenlehren vorkäuen, und einpfropfen, da doch die wenigsten von dem Einsein des Lebnes in der Religionskenntniſs, oder der Kenntniſs im Leben nicht einmahl eine dunkle Ahnung haben, sondern nur glauben, ihre eingeübten Worte und Sätze stimmen den Menschen zur Religion, wandlen ihn zum Tugendhaften um, und machen ihn selig, während der Menschen Leben nur dem thierischen Triebe folgend in der Sünde fortgeht.

schen Kenntnisse für die Zukunft, und das Leben reitzt den Geist unnachlässig, die nächsten für sich zu erwerben, ihr übt den Verstand durch eure fortlaufenden Windengänge und das Leben entbehrt seiner für seinen Gang.

§. 53.

Der Unterrichts-Methode erster Strebepunkt muſs also die Anwendung des Hauptgrundsatzes für die Unterrichtsweise seyn, nämlich dahin zu trachten, daſs der Lebenstrieb durch die Entwickelung des Vernunftvermögens seine Erleuchtung und seine bestimmte Form erhalte, damit er in dieser Form mit Bewuſstseyn fort wirke.

So wie der Unterricht nicht auf das Lehren gewisser Unterrichtsgegenstände ausgehen darf, sondern vom Mittelpunkt des Lebens ausgehen, und nur bey dem Umherblick die Gegenstände alle, und zwar jeden auch nach Verhältniſs hinein, aber immer auf den Mittelpunkt beziehen muſs, eben so wenig kann die Unterrichtsmethode auf die Behandlung der, oder — einiger Unterrichtsgegenstände sinnen, sondern nur auf den zweckmäſsigsten Gang vom Mittelpunkt des Lebens aus zu den Lehrgegenständen und den Rückgang von den Lehrgegenständen zu dem Mittelpunkt. Die

Natur war bisher die Schule des Kindes, wenn es von dieser in eine andere gehoben wird; so darf in der neuen kein andrer, noch weniger gar ein entgegengesetzter Gang eingeschlagen werden; sondern der der Natur ist nur in abgemessenen Stufen zu verfolgen, und dasjenige, was der Lebenstrieb will, ist nur immermehr zu erhellen und zu verdeutlichen, damit er das Wahre mit Bestimmtheit wolle und mit Fertigkeit darnach strebe, — darinnen besteht der Vortheil der Methode.

Die Elementarunterrichts - Methode muſs also vor Allem sichs zur Angelegenheit machen vom vorigen Kindesleben auszugehen und auf dieses ihren Unterricht anzubauen. Eben daher müssen wir, ehe wir an das Beginnen des Elementarunterrichts denken das vorige Kindesleben erst lebhaft vorm Auge haben.

§. 54.

Das Vorschulleben des Kindes muſs aber auch noch wegen Anwendung des Grundsatzes der Unterrichtsweise hinsichtlich des Subjekts genau gekannt werden. Denn das Individuelle des Subjekts in Bezug auf des Erkenntniſsvermögen kann nur aus der Lebensgeschichte und dem Lebensverhältniſs des Subjekts erkannt werden.

Blicken wir demnach vor Allem mit Aufmerksamkeit auf das Vorschulleben des Kindes.

§. 55.

Das Vorschulleben des Kindes ist ein wahres Genuſs - und Spiel -, ja man kann sagen, ein Blumen - Leben.

Kinderfreunde, blickt her auf diese Kleinen, wie sie hier noch so behaglich ihr Vesperbrod verzehren und sich vor oder nachher so wonnevoll unterhalten. Da pflücken die Mädchen Blumen und winden einander Kränze um die Wette; da sitzt eine kleine Schaar Knaben am Sandhaufen und gräbt mit wühlender Hand Backöffen und Keller.

Dort sitzt ein kleiner Kreis von geschäftigen Mädchen um eine Küche zu bestellen, oder die Kleidungen der Puppen zu ordnen.

Da sitzt eine kleine Versammlung Knaben voll von Beschäftigung, denn sie bauen Häuser und Thürme von Karten, die ein unvorsichtiger oder muthwilliger Hauch immer so leicht zusammenstürzt.

Hier zieht eine kleine Schaar Mädchen mit der Mutter oder der Tante in den Garteu, um Früchte zu sammeln, und dort rennt ein Haufe stürmischer Knaben aufs Feld den reifern nach, der sie als Krieger ordnen, exerzieren und anführen will. Müde und hungrig eilt dann jedes wieder dem Hause zu, um neue Stärke für den Magen zu suchen.

So treibt sich denn das Kind in unaufhörlicher Thätigkeit des Lebens herum, um sich

zu einer zweckmäſsigeren und höheren durch Uebung vorzubereiten — aber dabey flattert es auch von einem Genuſs zum andern, von einem Vergnügen zum andern, von einem Spiel zum andern, von einer Unterhaltung zur andern, und saugt gleich dem Schmetterlinge den süſsen Duft von jeder Blume im Vorüberfliegen. *) Allein ohngeachtet dessen entgeht Nichts seiner Wahrnehmung, was auch nur den entferntesten Bezug auf sein Leben hat.

Das Kind faſst nicht nur alles auf, was seinem Spiele und seinem Vergnügen hinderlich oder förderlich seyn kann, sondern es sinnt sogar über die Förderungs-Mittel so wohl, als über die etwaigen Hindernisse nach, ja es forscht selbst nach neuen Aufklärungen bey den reifern Menschen.

So bilden sich in ihm alle Begriffe; die die Sinnenwelt veranlaſst, und reitzen es zum Vergleich und zum Urtheile. Allein auch die moralische Welt geht in seinem Gemüthe auf. Es sieht die Verhältnisse der Hausgenossen in alltäglicher Wechselbeziehung, es bemerkt aber öfter unter diesen, so wie unter seinen Gespielen die Störung der Ordnung aus dem

*) Man vergleiche hiermit das vortrefliche Kapitel in der Levanı von den Kinderfreuden.

Grunde, weil manches Individuum nur seinem Triebe folgen, nicht in die Verhältnisse sich schmiegen will, und so bilden sich in ihm auch die mannigfaltigen moralischen Begriffe, und veranlassen unaufhörlich moralische Urtheile. Allein so wie unter jenen, so auch unter diesen waltet noch keine Deutlichkeit, noch keine Bestimmtheit, keine praktische Beziehung.

Der Zufall ist noch der Regent im Gebiete der kindlichen Begriffe, Gefühle, Begierden und Triebe.

Diefs ist nun das Individuum, auf welches mit einemmal, wo es zum Lernen bestimmt wird, die Grundsätze der Unterrichtsweise in Hinsicht auf den Zweck und in Hinsicht auf das Subjekt in Anwendung gebracht werden sollen.

Aeltern und Kinderfreunde, lafst uns nicht weiter schreiten, ohne dafs wir uns die Vorstellung der Vorschulwelt lebhaft vor das Auge — und dagegen den gewöhnlichen Anfang der Lern- oder Schulwelt entgegen halten.

Ein bisher ganz freyes, frohsinniges in unnachlässiger Regsamkeit sich herumbewegendes Geschöpf wandelt nun mit einer Fibel unter dem Arm der Schule zu, oder erwartet im einsamen zum Lernen bestimmten Zimmer seinen Lehrer.

Ernst auf allen Gesichtern der älteren Schüler ist sein Willkomm. Nicht ein Gegenstand aus seiner vorigen Welt begegnet seinem Blicke. Schüchternheit und Niedergeschlagenheit bemeistern sich daher seiner Seele, und dem freundlichsten Lehrer gelingt es darum auch nicht durch die herzlichste Begrüfsung und Unterredung eine muntere Stimmung im neuen Schüler hervorzubringen.

Ruhig, düster und niedergeschlagen läfst er sich daher in seine Bank einreihen. Doch nun gehts zum ersten Unterricht.

Der kleine Lernanfänger steht (entweder zu Hause allein (oder) in der Schule mit einer kleinen Versammlung) vor einer schwarzen Tafel und blickt auf Lehrergeheifs unverrückten Auges ein darauf gemahltes Zeichen an, das nun einen Namen erhält, oder einen Laut andeuten soll.

Was soll nun der muntere Knabe, oder das unruhige Mädchen anschauen? Ein reitzendes Bild im Vergleich mit den Gegenständen seines vorigen Umgangs und Lebens!

Man mufs in der That hundert und hundert der Schulen öfter durchgewandert haben, um sich in die traurige Lage der ersten Schüler ganz denken zu können.

Wenn man in denselben eine ganze Schaar kleiner Geschöpfe ruhig da sitzen sieht mit der Fibel vorm Auge, gequält durch lange

Weile, gemartert durch Zwang, geängstigt durch Furcht —, wie greift dieser Anblick einem in die Seele, wie soll das Kind sich durch — Anschauen seiner Buchstaben und Sylben unterhalten?

Lehrer! wie könnt ihr darum von ihm Ruhe und Stillschweigen fodern, und über den Mangel desselben einen oft so heftigen Unwillen äuſsern?

Aber gesetzt auch, man wollte hier ein von kalten Menschen getadeltes Mitleiden bey Seite setzen und das Herz schweigen lassen, soll nicht der kalte Verstand gehört werden? Man glaubt nämlich von Herkommen geblendet, dieser Gang müsse eingehalten werden; denn es werde etwas Gutes, nämlich das Lernen erzielt.

Allein in welcher Täuschung, in welchem Wahne beharrt man? Was erlernt denn das Kind; und welche Zeit bedarf es dazu?

Was gewinnt es anseiner Verstandesübung, was an der Kenntniſs des Lebens? was an der Bildung des Herzens? — Es lernt buchstabiren oder lautiren, syllabiren und lesen — und dazu werden oft Jahre und auf dem kürzesten Weg wenigstens – viele Monate verwendet.

Was ist nun das Resultat von diesen Erfahrungen, oder was eigentlich das Resultat, welches aus der Betrachtung der Vorschul-

zeit und des Zustandes des Lernanfängers hervorgeht? Doch gewifs kein anderes, als der Satz: Die Schule oder der Lernanfang mufs einen solchen Uebergang haben, wodurch der Schüler gewonnen, und der neue Unterricht an den vorigen der Natur angereiht wird, damit der Anfänger für den eigentlichen, in der Folge, Schritt für Schritt fortgehenden Schulunterricht vorbereitet werde.

Die Elementarunterrichtsmethode fodert also vor Allem eine — Unterrichtsgymnastik.

Von der Unterrichts-Gymnastik.

§. 56.

Unter Unterrichts-Gymnastik versteht man die Uebung des Kindes in der Aufmerksamkeit, damit es etwas in der vorgegebenen Ordnung und mit deutlichen Bewufstseyn anzuschauen vermöge und auf solche Weise für einen geordneten und fortschreitenden Unterricht aufgelegt werde.

§. 57.

Die Unterrichtsgymnastik hat dieselben Foderungen zu erfüllen, wie die Ele-

mentar-Unterrichts-Methode; denn sie ist von dieser der Uranfang. Die Regeln der Elementarunterrichts-Methode erhalten in Bezug auf Unterrichtsgymnastik nur eine speziellere Anwendung auf das Vorleben des Schülers. Wenn wir demnach die Bedingungen, oder Foderungen oder Regeln der Unterrichts-Gymnastik aufstellen wollen; so müssen wir die der Unterrichts-Methode angeben, und aus ihrer Anwendung in Bezug auf den Anfangsschüler wieder ganz besondere Regeln folgern.

§. 58.

Der Hauptgrundsatz der Unterrichts-Weise in Bezug auf den Unterrichtszweck ist: Aller Unterricht mufs so angelegt werden, dafs er eine praktische Beziehung fürs Leben erhält.

Die Elementarunterrichts-Methode mufs daher ihren Unterricht so anlegen, dafs der Schüler eine praktische Elementar-Kenntnifs vom Leben erhält.

Die Elementarunterrichts-Methode mufs daher vom Kindes-Leben ausgehen und Alles auf dasselbe beziehen.

§. 59.

Der Hauptgrundsatz der Unterrichtsweise in Bezug auf das Subjekt ist: der Unter-

richt muſs so angelegt werden, daſs er nicht nur die Aufmerksamkeit des Schülers gewinnt, sondern stets auch den Selbstunterricht bey demselben befördert.

Beyde Grundsätze mit einander verbunden, geben die Hauptregel: Stelle den Schüler stets in sein gewolltes und wirkliches Leben, damit er beydes selbst anschaue, und sich dann die wahre Kenntniſs des Menschen — Lebens aneigne.

Die Elementarunterrichts - Methode muſs daher ein Mittel aussinnen, dem Kinde die Anschauung des Lebens zu erleichtern.

§. 60.

Der Hauptgrundsatz der Unterrichtsweise in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände ist: die Unterrichtsgegenstände müssen als Theile der einen Lebenskenntniſs stets sämmtlich in gehöriger Verbindung, so wie in praktischer Beziehung zum Leben als Uebungsmittel des Unterrichts behandelt werden.

Die Elementarunterrichts - Methode muſs also darauf denken, von der Kenntniſs derselben stets nur so viel dem Schüler anzueignen

trachten, als das Lebensverhältniſs derselben fodert.

§. 61.

Alle Grundsätze und Regeln der Unterrichtsweise zusammengenommen vereinigen sich daher darin, daſs bestimmte Lebensverhältnisse, die nach dem Hauptprinzip des Menschenlebens ein organisches Zusammenleben seyn müssen, die Basis des wahren und immer steigenden Elementar-Unterrichts*) seyen.

§. 62.

Die Elementarunterrichts-Methode muſs daher ein solches äuſseres Bild des organischen Zusammenlebens dem Auge des Kindes vorhalten, an welchem es die äuſseren und inneren Lebens — Bedingungen von selbst auffassen kann.

§. 63.

Die Elementarunterrichts-Methode muſs daher darauf ausgehen bey dem Vorhalten des ersten Bildes, gleichsam den Typus des menschlichen Lebens im kindlichen Geiste zu begründen. Damit es ihn auf jedes folgende

*) Es kann nicht oft genug erinnert werden, daſs der Elementarunterricht den entgegengesetzten Gang des Wissenschaftlichen befolgen müsse.

Verhältniſs übertrage, und darum im folgenden von selbst nur darauf ausgehe, die Erweiterung des ersten zu suchen.

§. 64.

Die Elementarunterrichts - Methode muſs dieses äuſsere Bild des menschlichen Lebens vom Schüler selbst entwerfen lassen, damit, so wie dieses Bild, so auch bey der Anschauung des Bildes, die Vorstellung jeder Lebens-Bedingung, aus ihm hervorgehe.

§. 65.

Diesen Foderungen zu Folge hat nun die Elementarunterrichtsgymnastik dieses Bild im Uranfang für die Schüler zu entwerfen, und von ihnen entwerfen zu lassen.

§. 66.

Das Bild für die Elementargymnastik kann nur das eines Hauses seyn.

Das erste organische Lebens - Verhältniſs ist die Familie. Ihr Zusammenseyn ist durch das — Wohnhaus bedingt.

Der erste Unterricht kann darum nach unseren Grundsätzen nur von diesem Verhältniſse ausgehen: Allein die Rücksicht auf das frühere Lebens - Verhältniſs des Kindes fodert, daſs noch kein — wirklicher Unterricht, sondern erst eine Vorübung für den Unter-

richt beginne. Die Vorübung soll sich an das vorige Lebens-Verhältniſs anschlieſsen, sie soll die früher dem Kinde zugekommenen Kenntnisse berichtigen, verdeutlichen, ordnen, zu einer Gesammtidee verbinden. All dieſs kann nur durch das Vorhalten des Bildes eines Wohnhauses erzielt werden.

§. 67.

Das Bild des Wohnhauses ist auch für das Nachbilden die leichteste Figur, und es kann darum auch die Foderung so leicht erfüllt werden, daſs der Schüler selbst das bessere Bild des menschlichen Zusammenlebens entwerfe.

§. 68.

Da so viel, ja Alles auf diese Grundlage der Elementarunterrichts-Gymnastik ankommt, so ist es wohl nothwendig, ihren Werth mehr einsehen zu lassen.*)

§. 69.

Das Haus ist ein äuſserer Gegenstand zur Uebung der Anschauung.

Es ist der Inbegriff aller Lebens-Bedingungen und Verhältnisse, folglich gewährt es

*) Eine nähere Beleuchtung des Gegenstands durch die Darstellung der entgegengesetzten Behauptungen und Verfahrungsweisen, wird noch nachfolgen.

das Mittel, den Schüler im Auffassen aller Lebenskenntnisse zu üben.

Das Haus begreift auch das ganze vorige Kindes-Leben in sich, und es kann also mit der Uebung der kindlichen Seelenkräfte durch die Anschauung desselben in allen seinen Beziehungen auch die Erinnerung an das vorige Kindesleben wieder bewirkt; aber es können auch nun die zerstreuten Bilder und Vorstellungen desselben hier, wie in einem Brennpunkte, gesammelt und zu dem Hervorbrechen des neuen Lichtes, das die Gesammt-Vorstellung des Lebens ausmacht, erregt werden. Das Haus gewährt auch das vollkommene Uebungsmittel, um die vorigen Vorstellungen des Kindes zu verdeutlichen, den Begriffen Bestimmtheit zu geben, die Urtheile zu berichtigen, die Sprache allseitig zu bilden, das innere Anschauungs-Vermögen zu reitzen, die Einbildungskraft zu erregen, das Gefühlvermögen in Anspruch zu nehmen, die Gluth der Liebe anzufachen, den Willen zu stimmen und zu leiten, den Sinn fürs Schöne zu regeln, kurz das Kindesleben in allen seinen Funktionen menschlich zu ordnen. So ist das Haus das einzige Mittel, um allen Grundsätzen und Foderungen der Unterrichtslehre genüge zu leisten. Durch dieses Mittel wird der erste Unterricht schon – Selbstunterricht, wird belehrend und bildend, wird um-

fassend und koncentrirend, wird in bestimmten Stufen fortschreitend, und in seinen Beziehungen praktisch, wird unterhaltend und anstrengend.

§. 70.

Ein Modell des Hauses dient aber vorzüglich zur Unterrichts-Gymnastik.

Es könnte der Lehrer oder Vater oder Mutter in jedem wirklichen Hause die erste Elementarunterrichts-Gymnastik vornehmen, ja was wir noch besonders bemerken werden, es sollte diefs jede Mutter vor dem wirklichen Unterricht thun; allein zur eigentlichen Unterrichts-Gymnastik ist das Modell eines Hauses erfoderlich. So unbedeutend, ja vielleicht als ein tändelndes Spielwerk diefs von vielen angesehen werden mag; von so wichtigen Vortheilen ist es aber in der That, wie der aufmerksame pädagogische Beobachter leicht anerkennen wird.

Es ist ein grofser Unterschied unter der Vorübung vor dem Unterricht, welche die Aeltern im älterlichen Hause vornehmen können und sollen, und der Elementarunterrichts-Gymnastik, oder der ganz bestimmten Unterrichts Vorübung, welche sich sogleich auf den ganzen Unterrichtskurs beziehen mufs.

Iene Vorübung vor der Schule dient dazu, das Kind überhaupt zum bestimmten Anschauen anzuhalten, und es im Auffassen des Angeschauten zu üben, so wie auch seine Sprache zu bilden, aber es bedarf in dieser Periode noch nicht der bestimmten und festen Ordnung, sondern sie ist für das Kind zu frühzeitig, anstrengend, und in der Folge für den wahren Unterricht nachtheilig. Der Standpunkt des Kindes fodert noch eine — zerstreute gelegenheitliche, und nie lange dauernde Uebung. Diese mag denn nun an den wirklichen Gegenständen des Hauses von der Mutter vorzüglich mit dem besten Erfolg vorgenommen werden.

Allein wenn einmal die Periode des eigentlichen Unterrichts beginnen soll, dann muſs diese Uebung erstens in einer sich auf den ganzen Unterrichtskurs beziehenden Ordnung vorgenommen werden, zweytens an einem Bilde, das dem äuſseren Vorstellungsvermögen die erste Brücke zur inneren Vorstellung gewährt und zum Mittel des Nachbildens dient.

Dieſs ist nun entweder das Modell oder die Zeichnung eines Hauses. Indessen ist für die erste Uebung das Modell als die erste massive Kopie des Hauses der Zeichnung vorzuziehen, weil es selbst wieder den Gegenstand des ideelleren Nachbildens in der Zeichnung für den Schüler abgibt, und auch sein

voriges Leben mit dem Schulleben angenehmer vermittelt. Dabey dient das Hausmodell zum immerwährend wechselnden Hinweisen von der Kopie auf das Original.

§. 71.

Doch es entsteht noch eine Frage, ob wohl nicht auch diese bestimmte Unterrichts-Gymnastik, oder diese bestimmte Vorübung des eigentlichen Unterrichts in der Schule von dem Lehrer, oder nicht auch von den Müttern bis auf eine gewisse Stufe vorgenommen werden soll. Auch diese Frage mufs noch gelöst werden, weil sie einmal von einem Gelehrten (in der allgem. Hall. Litt. Zeit.) veranlafst worden ist. *)

In der Rez. des Werkes: Divinität oder das Prinzip der wahren Menschenerziehung ist der H. Rez. mit der Foderung einverstanden, die darin vorgezeichnete Unterrichtsgymnastik mit einem Kinde vorzunehmen; allein da diese Gymnastik, wie wir aus jenem Werke

*) Der Herr Rez. in der Hall. allgem. Litt. Zeit. hat meinem Werke; Divinität etc. eine besondre Aufmerksamkeit gewidmet, wofür ich ihm herzlich danke, allein er hat manches seines Beyfalls nicht würdig gefunden, worüber ich mich gern mit ihm verständigen möchte, weil ich voraussetze, dafs er mit mir nur dasselbe Ziel, die — wahre Menschenbildung, im Auge habe Dafs ich in meinen Behauptungen Nichts weniger als rechthaberisch sey, habe ich schon dadurch bewiesen, dafs ich einige Erinnerungen des H. Rezens. die wahrhaft einer Berichtigung bedurften, unbestritten liefs.

wissen, oder nun bald hier sehen werden, das Kind bis zu dem Punkt, die menschliche Sprache als Bedingung des Zusammenlebens aufzufassen, leitet, so ist dieser Gelehrte der Meinung, die Mütter sollten diese Gymnastik vor der Schule bis auf den angezeigten Punkt vornehmen, und die Lehrer sollten dann mit den Ankömmlingen in der Schule sogleich den Unterricht von diesem Punkt aus mit der Sprache beginnen. In wie weit diese Meynung ein frommer Wunsch ist, muſs er sicher von jedem Jugendfreund bestätigt werden; allein, wo sind die Mütter, welche diese Foderung und zwar in der bestimmten Beziehung zum Unterrichts-Anfang schon zu erfüllen vermöchten??

Wo ist schon das hierzu erfoderliche Buch für Mütter?

Der schöne Wunsch des H. Rez. mag wohl, wenn diese Unterrichtsmethode mehr bekannt ist, von den gebildeten Müttern erfüllt werden; allein wir haben bey dem Jugendunterricht unser Hauptsächlichstes Augenmerk auf das Allgemeine — das Volk, zu richten, und wir dürfen uns daher die — Ausnahme keine — Regel seyn lassen.

Für die Volksschulen ist folglich die Unterrichtsgymnastik unerläſsliches Bedürfniſs.

Was aber den Unterricht der gebildeten Jugend betrifft, kann auch in der obengedach-

ten Voraussetzung, daſs die Mütter die Unterrichtsgymnastik vorgenommen haben, doch noch nicht mit den Anfängern so unmittelbar der Sprachunterricht begonnen werden, sondern nach den Foderungen der Elementarunterrichts-Methode muſste der Lehrer vorerst eine Rekapitulation der vorausgegangenen Vorübung mit Hinweisung auf die Zeichnung des Hauses vornehmen, und — um so bestimmter auf den Punkt des zu beginnenden Unterrichts zu kommen.

§. 72.

Da nun für die gebildeten Mütter sowohl, als für die Lehrer in der Schule das Modell eines Hauses das tauglichste Mittel der Elementarunterrichts-Gymnastik ist, so ist es wohl nothwendig, die Bedingungen dieses Mittels näher anzugeben, damit es gehörig geformt, auch den Zweck erreiche.

Die neuen Ankömmlinge sollen einen Gegenstand der Anschauung erhalten, wodurch sie von ihrem vorigen Leben unvermerkt in ein neues hinüber gehoben, für das neue gewonnen und in der Aufmerksamkeit gefesselt würden. Es soll ferner auf diese Weise ihren vorigen undeutlichen Anschauungen Deutlichkeit und Bestimmtheit gegeben, und alle sollen aus ihrer Zerstreutheit auf — eine Idee, die des organischen menschlichen Zusammenlebens

konzentrirt werden. Dazu soll das Modell eines Hauses dienen.

Es ist also die erste natürliche Folgerung, daſs dieses Modell hauptsächlich die Kopie eines Hauses aus der Lebens-Sphäre der Schüler darstelle.

Allein dieser erste Unterricht soll auch auf den folgenden, den in Hinsicht auf die ausgedehntere Menschengemeinschaft und ihre Verhältnisse zu einander, (die Stände vorbereiten,) aus diesem Grunde ist es gut, wenn dieses sinnliche Unterrichts-Mittel auch schon diese Vorbereitung erleichtert. Die drey Hauptverhältnisse des Lebens sind aber die der Bauern, der Bürger und der Höheren.

Es ist also zweckmäſsig zur ersten Unterrichts-Gymnastik entweder drey Modelle von Häusern zu haben, oder das eine so zu formen, daſs es durch die Anschauung seiner verschiedenen Seiten diese dreifache Vorstellung veranlaſst.

Das Modell soll auch die Veranlassung zum Auffassen naturhistorischer und technologischer Kenntniste dienen, seine äuſsere Form muſs also auch von der Art seyn, daſs ihr Anblick darauf hinleitet.

Die Theile des Hauses, so wie die Theile der Theile müssen davon sichtbar und unter-

scheidbar seyn z. B. Wände, Dach, Thüren, Fenster; an dem ersten wieder die Steine und Balken, an dem zweyten die Ziegel oder Schiefer, an der dritten Schloſs und Bänder, an den vierten Glas, Holz, Eisen und Bley.

Das Modell soll auch zum ersten Zeichnungsunterrichte in der Geometrie und im Rechnen, so wie zur ersten Grundlage eines geographischen Unterrichts dienen.

Auch darauf muſs also die Form berechnet seyn.

Die erste und leichteste Zeichnung ist die eines Giebelhauses; denn sie bildet nur die eines Vierecks und Dreyecks. Das Modell nach der Dachspitze gekehrt, gewährt ganz diese Figur.

Der erste Unterricht in allen Stücken, so auch im Zeichnen, fodert eine wiederholte Uebung.

Diese wird insbesondere im Zeichnen der Vierecke wiederholt, welche die Thüren und Fenster darstellen.

Eine Steigerung in dieser Zeichnung sind Sechsecke, auch diese sollen in den Fensterscheiben eines gemeinen Hauses am Modell angebracht seyn.

Das Schwerste in der ersten Zeichnungs-Uebung ist der Kreis aus freyer Hand. Sein Bild zeigt sich am Modell entweder in den

Bodenöffnungen, oder an dem gemeinsten Bauernhaus in den runden Fensterscheiben.

§. 73.

So dient das Modell zu der Grundlage eines dreyfachen Unterrichts zugleich, des Zeichnens, der mathematischen Figuren, und des Zählens; denn die Figuren und Theile müssen stets im Konstruiren selbst aufgezählt werden.

Das Modell muſs sowohl der erwähnten Zwecke wegen; als auch wegen des ersten mannigfaltigen Unterrichts in der Geographie aus wenigstens zwey Stockwerken bestehen, welche nebst dem Dache von einander in der Art getrennt dargestellt werden können, daſs die innere Einrichtung des Hauses bemerkbar wird Allein eben aus diesem Grunde müssen die Zwischenwände alle leicht ausziehbar, und einschiebbar seyn, damit der Schüler, der es zum ersten Versuch des Mappirens, nachzeichnen soll, die Linien entstehen sieht, die er zu formen hat. Was die Fenster betrift, ist es, wie wir noch unten einsehen werden, besonders zweckmäſsig die Einrichtung zu treffen, daſs auf der einen schmalen Seite, welche das gemeinste Bauernhaus vorstellt, im untern Stock sich neben der Thüre ein Fenster; im zweyten sodann zwey, dagegen auf der entgegengesetzten Seite die Thüre in der Mitte, zwey unten, und drey im obern Stocke

sich befinden. Auf den beiden breiten Seiten des Hauses werden sodann im untern Stock vier, im obern fünf zu stehen kommen; denn die letzte Zahl, welche aus der Verdopplung heraus kommen soll, soll nicht höher als bis auf 10 gehen, was unten noch klar werden wird.

§. 74.

Ein solches Modell sollte sich in jedem Hause einer gebildeten Familie, welche noch herwachsende Kinder zählt, vorhanden seyn.

Kaufen doch Aeltern solcher Familien so oft ihren Kindern ein Miniatürhaus zum Christgeschenk, warum sollten sie nun beym Erwerb einer solchen dem Anschein nach herkömmlichen Spielsache! nicht sogleich die Struktur desselben zu einem so wichtigen Zwecke anordnen? Und ist denn das Herkommen, den Kindern Häuser zum Christgeschenk zu geben, nicht schon der bewufstseynlose Ausspruch des Verstandes, dafs gerade diese Miniatürwelt für ihr Alter, für ihre Bedürfnisse, für ihr Vergnügen das passendste Geschenk sey? Ja sehen es die Erwachsenen nicht alltäglich und überall, dafs die Jugend in einer gewissen Periode das Bedürfnifs hat, Häuser-Abbildungen vor sich zu haben. Hier gräbt der Bauernjunge mit wühlender Hand Höhlen in den Sandhaufen, oder

erbauet Hütten mit ordnendem Sinne von Stein, Holz oder Laubwerk, dort baut sich die Bürgerjugend Häuser von Kartenblättern, und hier stellt sich die höhere Jugend aus bemahlten Bausteinen Prachtgebäude und Schlösser zusammen.

So fühlt es doch, ihr Lehrer, Aeltern und Jugendfreunde, was die Jugend will, und gebt ihr und euch dadurch selbst das Mittel, sie zu eurem Zwecke und zu ihrem Heile zu behandeln!

§. 75.

Das Mittel der ersten Unterrichtsgymnastik ist nun hergestellt, es ist folglich jetzt um seine Benützung zum Zwecke zu thun.

Nach den Grundsätzen in Bezug auf die Unterrichtsweise muſs die Unterrichtsgymnastik es nicht blos über sich nehmen, die Aufmerksamkeit zu fesseln, das Anschauungsvermögen und den Verstand zu üben, sondern sie soll in dem jugendlichen Geiste die Vorstellung des **bestimmten organischen menschlichen Zusammenlebens** von der Familie als den allgemeinen Typus des allgemeinen Menschenlebens begründen.

Sie soll ferner alle Lehrgegenstände zum Stoffe der Uebung nehmen; aber eben, — gemäſs dem Hauptzweck, ihre Kenntniſs stets aufs Leben beziehen und stufenweise die Uebung steigern.

Bezogen nun die letzte Foderung auf das Individuum des Schülers, oder das Individuelle dieser Klasse, wird es wohl nothwendig seyn, dieses erste Uebungsfeld wieder in eine so natürliche Abtheilung zu bringen, dafs hier schon die allmählige Steigerung in kleinern Abstufungen beobachtet wird.

Diese natürliche Abtheilung ist:

die Betrachtung

a) des Hause als Wohnplatzes
b) der Bewohner desselben
c) der häufslichen Bedürfnifse der Bewohner
d) des wechselseitigen Umgangs der menschlichen Bewohner durch die Sprache.

§. 76.

Das Natürliche dieser Eintheilung ergiebt sich aus folgender Betrachtung:

Der Schüler soll vor Allem äufserlich anschauen lernen! denn bis jetzt hat er mehr gesehen, als angeschaut, und dazu dient die Aufsenseite des Hauses.

Er soll aber angehalten werden, auch innerlich anzuschauen, und dazu dienen ihm die Bewohner des Hauses, dessen karakteristische Eigenschaften hauptsächlich innerlich sind. Es soll auch das Urtheils-Vermögen angeregt

und geübt werden, dazu dient die Aufzählung der Bedürfnisse der Bewohner, hervorgehend aus der Betrachtung ihrer Eigenschaften. Der Grund alles vernünftig werdens ist die Kenntniſs der Sprache als Mittel des wechselseitigen Verkehrs, daher ist das Anleiten zu dieser Kenntniſs der Uebungs-Gegenstand des vierten Kurses der Unterrichts-Gymnastik, und zugleich der Anfang des eigentlichen Unterrichts.

§. 77.

Eine der hauptsächlichsten Grundsätze der Unterrichts-Lehre ist: die Unterrichts-Gegenstände müſsen als Zweige der Gesammtkenntniſs des menschlichen Lebens auf jeder Stufe des Unterrichts auch zusammengenommen, und in der natürlichsten Verbindung behandelt werden; weswegen auch in der Divinität etc. der Kreis als das Symbol des Umfangs und der Einheit vorgesteckt und zur steten Anschauung empfohlen wurde. (Siehe Divinität oder das Princip der wahren Menschenerziehung 2te Auflage letztes Hauptstück vierte Tabelle). Was von dem Unterricht gilt, gilt auch selbst von der Unterrichts-Gymnastik, durch die vier Kurse. Weswegen es sehr räthlich ist, daſs der Lehrer sich alle seine Unterrichts-Gegenstände auf einem Kreis auf-

trage, und so wie er die Steigerung des Unterrichts durch die steigende Ausdehnung der Kreise nach den Lebens-Verhältnifsen bezeichnete, auch hier auf gleiche Weise sich seine vier Kurse mit vier Kreisen nach einer vierfachen Abstufung bemerke. Um bey jedem Kurse durch den Blick auf dieses Bild vor dem Auslassen oder Uebersehen eines Lehrgegenstandes gesichert zu werden.

§. 78.

In der Behandlung der Lehr-Gegenstände eines jeden Kursus sollte nun freylich schon ein sogenanntes Buch der Mütter nach den gegebenen Grundsätzen vorliegen; da diefs noch nicht vorhanden ist, so bleibt hier Nichts anders übrig, als die Data dazu vorzuzeichnen, oder die Uebungen anzudeuten.

§. 79.

Die erste Bedingung der Anschauung ist das Licht, allein wir haben früher bemerkt, dafs es im Anfang des Unterrichts noch keine so reichhaltige Quelle für die Erweiterungen der Kenntnisse abgebe, und daher der zweyten Bedingung der Anschauung, dem Raum, hinsichtlich des Unterrichtszweckes den Vorzug gegeben. Zu dem aber kommt der Umstand, dafs an der Aufsenseite des Hauses nach

dem oben vorgezeichneten Gange Anfangs nicht die erste Bedingung das Licht, sondern die zweyte das Figürliche — der Raum, genommen werden kann.

§. 80.

Die Unterrichts-Gymnastik hat demnach vier Hauptübungskurse, deren jeder wieder seine stufenartigen fortschreitenden Uebungen hat, bis der Kreis vollendet ist.

Iter Cursus.

Aufsenseite des Hauses.

1te Uebung.

Wir lassen nun, um das in die Schul getretene Kind von seiner vorigen Welt in die neue sanft hinüber zu heben, das Modell des vorfindlichen Hauses mit Lust anschauen und nach Genügen durchmustern.

Nun beginnt auf einmal die erste Uebung. Es wird das Gesehene theilweise aufgefafst. Hierauf wird zur Zeichnung des Hauses geschritten, um den Schüler zum wahren Anschauen anzuhalten.

Es wird zu diesem Behufe die Spitzseite, oder das Bild des gemeinen Bauernhauses Tab. I. Fig. A. vorgehalten, und mit der Zeichnung dieser leichten Figur begonnen. Um dem Kinde diesen ersten Versuch zu erleichtern,

wird es angehalten, zuerst die Figur des Gegenstandes anzugeben.

Allein auch dieser Versuch wird ihm sogleich erleichtert, so wie ihm das Figürliche selbst in näherer Bestimmtheit angegeben wird. Zu diesem Ende hebt der Lehrer das Dach vom Hause ab, und zeigt, daſs das ganze Haus aus zwey Figuren bestehe Fig. B. et C., nämlich einem Dreyeck und einem Viereck.

§. 81.

Es beginnt nun der erste Unterricht im Zeichnen, in der Geometrie, Arithmetik und Sprachlehre.

Das Sprichwort sagt von einem ganz ungeschickten Menschen: Er kann nicht drey zählen. — Ein Beweis, daſs das erste Zählen des Kindes nach allgemeiner Annahme bis auf drey gehe, so wie man es auch in der Erfahrung wahrnimmt.

Bey dem Dreyeck wird nun der Anfang gemacht. Es werden dabey auch allerley gleichartige Gegenstände gezählt, wodurch das Anschauungsvermögen schon seine erste bestimmte Uebung, so wie die ersten Vorstellungen vom Figürlichen und dessen Bezeichnungen — die gehörige Bestimmtheit erhalten.

Die Bestandtheile des Dreyecks sind drey

Linien, ihre Verbindungsweise bildet drey Ecke von aufsen, und drey Winkel von innen.

Es wird nun bey dem Viereck das Zählen auf gleiche Weise wieder von vorn angefangen und Eines hinzugesetzt. Wird nun das Dach mit den Stockwerken als eine Figur genommen Tab: I. Fig. D, so wird ein Fünfeck gewonnen. Das Zählen beginnt nun wieder auf gleiche Weise von vorn und wird wieder um Eines vermehrt.

§. 82.

Der Schüler oder alle Schüler, so viel ihrer sind, beschäftigen sich nun mit der Zeichnung dieses Fünfecks, das vom Lehrer auf die Tafel als Musterbild hingezeichnet wird. Allein damit diese Beschäftigung sogleich ohne besondere Schwierigkeit für den Lehrer und die Schüler von Statten geht, so gibt der Lehrer im Anfang die Anweisung, fünf Punkte auf dem Schiefer auszusetzen, als die Grenzen der Figur, und sodann von einem Punkt zum andern die Linien zu ziehen.

Doch sollte der Lehrer diese Hilfe jedem einzeln leisten; so würde auch sie besonders bey zahlreichen Schulen einen gröfsern Aufenthalt veranlafsen. Ein kleiner Vortheil hilft aber dieser Schwierigkeit ab. Der Lehrer vertheilt unter den Schülern Blätter von

Pappdeckel, oder dünnen Brettchen, welche ein Fünfeck bilden und bey jedem Eck durchstochen sind, mit der Anweisung dieses Blatt auf ihre Schiefertafel aufzulegen, und mit dem Griffel durch die fünf Oeffnungen Punkte aufzudrücken, sodann das Blatt hinwegzuheben und die Linien von Punkt zu Punkt zu ziehen.

Der Grund dieses Verfahrens liegt darin, daſs nur auf solche Weise das Kind zum Selbstproduziren der Figur angehalten wird; da es entgegen, wenn es die Punkte ausserhalb an den Ecken des Blattes abstecken sollte, es so leicht versucht würde, sogleich von einem Eck zum andern die Linie an der Seite des Blattes zu ziehen.

§. 83.

Die erste Uebung ging nun vor sich. Was ist denn hiebey gewonnen? Das Kind wird von seiner vorigen Welt unmerklich in die neue hinübergehoben. Es wird unterhalten, und — für den Lehrer gewonnen. Es wird zum bestimmten Anschauen eines Gegenstandes, zum Auffassen, so wie zum Nachbilden desselben angehalten. Es nimmt einen steigenden und festen Gang im Zählen, so wie einen gründlichen Anfang im Sprechen, indem es das selbstgeschaffene Figürliche natürlich benennt. Den Hauptgewinn macht aber

der Lehrer — besonders in Schulen, wo mehrere Klassen zusammen behandelt werden sollen, indem er schon bey dieser ersten Uebung jeden Anfänger sich selbst überlassen, und bey der dadurch erzielten Ruhe ungestört sich mit einer andern Klasse abgeben kann.

Dafs die durch diese Beschäftigung der Kinder veranlafste Ruhe in der Folge immer zunehme, läfst sich von selbst denken; allein die Erfahrung bestätigt es vollkommen.

Fremde, welche die Elementarschulen zu Bayreuth besuchen, verwundern sich mit besondrer Freude über diese Beobachtung, dafs man in einer Schule, während dem der Lehrer sich vor den anwesenden Fremden mit einer Klasse von 50 — 60 Schülern beschäftigte und der zugleich anwesenden untersten Klasse von gleicher Zahl den Rücken kehrte, das Daseyn der rückwärts anwesenden Schüler kaum wahrnehmen kann.

2te Uebung.

Es wird nun zur zweiten Uebung geschritten, nämlich zur Zerlegung der Figur in ihre Theile zum vereinzelten Zeichnen, so wie zur richtigen Benennung der Theile, dann zur praktischen Ansicht der geometrischen Figuren und ihrer Stellung, so wie zum fortschreitenden Zählen durch Selbstschaffen der

Theile. Die Veranlassung dazu wird gewährt durch das Unvermögen der Kinder die Linien von einem Punkt zum andern ganz gerade zu ziehen; weswegen ihnen das Zeichnen gerader Linien von verschiedener Art und das Zeichnen einer Kreis- und Bogenlinie zur Aufgabe gemacht wird. Indem der Lehrer ihnen dies zu bemerken gibt, so ertheilt er ihnen den Rath vor erst sich zu üben, nicht blos ein Dreyeck und Viereck, sondern selbst die einzelnen Linien, die dazu gehören, besonders zu zeichnen.

Es kommt daher nur auf die Zerlegung der Figuren und ihrer Bestandtheile an.

Die untere Figur ist ein Viereck, sie hat — vier Ecke und vier Seiten, welche durch vier gerade Linien vorgestellt sind. Allein sind die Linien der Lage nach einander gleich? Zwey liegen und zwey senken sich herab. Ihre geeignete Benennung wird gesucht, das Kind wird auf einen Wagbalken hingewiesen.

Neigt sich dieser ein wenig, was durch die Neigung einer horizontalen Linie angedeutet wird, so steht die Wage nicht recht: neigt sich derselbe auf keiner Seite, so steht die Wage recht. Diese Linie stellt nun den Wagbalken vor, wenn er wagrecht steht, folglich — wie willst du diese Linie nennen? wagrecht. Bey den zwey übrigen Linien

wird dem Schüler ein Senkbley vorgehalten, und derselbe auf den Gebrauch dieses hingewiesen. Steht eine Mauer, steht ein Stock oder eine Säule so gerade, als die Schnur mit dem Bley am Ende sich herabsenkt, so steht sie – senkrecht. Diese Linie stellt diese Schnur vor — sie heiſst also mit Grund senkrecht.

Die obere Figur ist ein Dreyeck. Sie hat drey Winkel und drey Seiten oder Linien. Von welcher Art sind diese Linien? Sind sie den vorigen gleich? Eine — die untere, auf welcher die andern zwey aufruhen. Sind die zwey andern nicht auch gerade? Ja! allein der Lage nach sind sie – schief. Hier giebt es drey Winkel und in der untern Figur vier. Findest du keinen Unterschied? In der untern Figur steht jede Linie auf der andern senkrecht, man mag das Viereck stellen, wie man will; kann man darum nicht diese Winkelrechte nennen? Ant. Ja. Die Winkel in der obern Figur aber bilden alle drey Spitzen: wie kann man sie nun mit Grund nennen? Spitzige Winkel. Was stellen nun die zwey senkrechten Linien am Hause vor? Die Wände. Warum müssen denn aber die Wände so senkrecht gesetzt werden? (Der Grund wird in der Anschauung vom Schüler selbst aufgefunden, so bald das Viereck schief gestellt wird; indem er selbst den

leichteren Einsturz des Hauses durch Sturm-Wind einsieht und angibt). Hierauf paſst nun die Frage: wenn du an deinem Hause eine Wand nicht mehr senkrecht stehen siehst, was würdest du thun? Dem Vater es anzeigen, damit sie wieder gerade gestellt würde.*)

Doch wenn auch der Einsturz nicht zu fürchten wäre; würde eine solche Stellung dir gefallen, würdest du sie schön finden? Nein.

Allein das Dach, was unser Dreyeck vorstellt, warum erhält doch dieses eine schiefe Stellung? Der Grund wird auch hier vom Schüler aufgefunden — wegen des Ablaufs des Wassers. Das Haus fodert also, wie wir gesehen haben, zwey Figuren. Wäre es nicht besser und leichter ein Haus zu bauen mit einer Figur? Mit dem Viereck wohl nicht, weil man sich nicht genug vor dem Regen schützen könnte, aber mit dem Dreyeck? Ja. Waren wohl die Leute sonst vor langer Zeit nicht klüger? Diese bauten blos Hütten**) dergleichen du schon im Kleinen ge-

*) So unbedeutend oder unnütz diese Frage scheint, so wird der denkende Pädagog doch ihren wichtigen Zweck wahrnehmen. Es soll nämlich das Kind auf alle mögliche Weise angehalten werden, überall mehr menschlich zu schauen, wahrzunehmen und aufzufassen. Dieser Zweck wird am sichersten erreicht, wenn das Anschauen auch seine Beziehung hat.

**) Das erste Element der Geschichte; denn alle Geschichte beruht im Grunde auf der Darstellung des Zusammenlebens der Menschen und der Folgen vom Gegentheil.

sehen hast und die nur ein Dreyeck vorstellen. Der Grund der Unbequemlichkeit wird nun vom Schüler durch seine Produktion aufgefafst, wenn er nicht durch seine Einbildungskraft von selbst darauf kömmt.

Der Schüler soll die Menschen, welche im Hause wohnen, durch gerade Linien von gleicher Gröfse in einer gleichen Entfernung im Dreyeck und Viereck anzeigen, durch zählen, und nun sich selbst sagen, wie viele gemächlich im Viereck mehr wohnen können. Was nun von Menschen gilt, kann auch auf das Unterbringen anderer Dinge ausgedehnt werden.

Ein weiterer Grund, der nicht durch die Anschauung aufgefafst werden kann, darf hier noch nicht vorkommen.

Von da aus erhält der Lehrer die schicklichste Veranlassung, zum stumpfen Winkel überzugehen, so wie zur Eintheilung des Hauses in mehrere Stockwerke.

Er zeichnet ein Haus mit einem stumpfen Dachstuhl Fig. E. und fragt den Schüler, ob er nicht auch solche Figuren von Häusern gesehen habe. Er läfst ihn nun den Unterschied von der vorigen Figur D. in der erst gegebenen Beziehung und die Figur selbst in ihren Theilen auffassen, indem er ihn anhält, die Figur selbst zu zeichnen. Der Schüler zählt

nun 6 Linien und sechs Winkel, und gibt das Verhältniſs derselben an, wobey er die stumpfen Winkel als entgegengesetzte von spitzigen von selbst stumpf benennen muſs.

Der Lehrer schreitet nun zur Eintheilung des ganzen Umrisses als der Figur eines Hauses in seinen Haupttheilen, nämlich den Boden und zwey Stockwerke, indem er den Schüler an der vorigen Figur eine wagrechte Linie unter dem Dachstuhl, und eine in der Mitte des untern Quadrats führen läſst. Fig. F.

Bey dem Ziehen der ersten muſs der Schüler die Linien wieder zählen und folglich durch die Produktion der neuen auf die Zahl sieben kommen. Nach dem Ziehen der zweyten wird das Zählen wiederholt und die Zahl acht dazu genommen.

Der Schüler wird jetzt aufmerksam gemacht, daſs nun wohl die Vierung der Wände ihre Eintheilung in zwey Stockwerke habe, aber der Boden noch nicht gehörig benützt sey. Auch er muſs seine gehörige Abtheilung erhalten. Daher wird nun auch im obern Viereck eine Linie durchgezogen Fig. G. und das zählen abermal von Vorn wiederholt und die Zahl Neun hinzugesetzt.

Das Kind mag wohl früher schon weiter als bis 9 oder 10 zählen gelernt haben; allein es soll hier Schritt vor Schritt durch die Produktion einer Linie vor dem Gesichte auch

eine Zahl produziren und zwar nur bis 9, die letzte der Einheiten. Die Zahl 10 wird ihm als die wichtigste besonders vorenthalten.

3te Uebung.

Nach der Eintheilung des ganzen Gelasses in die vier Haupttheile wird der Schüler nun an die erfoderlichen Oeffnungen erinnert. Sie sind Thüren, Fenster und Bodenöffnungen. Jede derselben wird nun auf der Tafel an der Figur G angebracht, wie an Fig. H. zu ersehen ist. Was nun hierbey zu bemerken vorkommt, ist erstens die Verschiedenheit der Vierecke, nämlich der regelmäſsigen, die vier gleiche Seiten und vier rechte Winkel, oder die vier rechte Winkel aber nicht gleiche Seiten, und der, die weder vier gleiche Seiten noch vier gleiche Winkel haben.

Zweytens die öftere Wiederholung der Vierecke zweyter Art in abnehmender Gröſse an Thür und Fenster, drittens die Produktion der Kreislinie in der übrigen Dachöffnung und der Bogenlinie an den übrigen Oeffnungen unter dem Dache; wobey die dem Schüler schon bekannte Anschauung des Kreises, und eines Bogens die Benennung bestätigt.

Welcher Gewinn schon durch diese Uebung gemacht wird, läſst sich leicht denken. Die Beschäftigung des Kindes wird unmerklich vermehrt und die Hand wird mehr geübt, das

Anschauungsvermögen wird geschärft und geregelt, die Urtheilskraft angeregt, der Sinn fürs Schöne gereitzt und zum ersten Rechnen, als dem Zusammenfügen des Gleichartigen durch die allmählige Selbstproduktion des Zusammenzuzählenden der feste Grund gelegt.

4te Uebung.

In der vierten Uebung wird erstens hauptsächlich der Sinn für Symmetrie und Verhältniſs an der Stellung und Gröſse der Thüre und Fenster, so wie der an der Eintheilung derselben, an Häuser verschiedener Art erweckt, und angeregt, zweytens die zum ersten Rechnen, die zum Kopfrechnen der Grund gelegt.

Der Lehrer fängt daher seine Zeichnungs-Uebung von Vorn an, folglich mit der Figur eines gemeinen Bauern-Hauses von geringer Breite Fig. 1.

Er läſst nun den Schüler von selbst urtheilen, wieviel Fenster sich wohl im untern Stocke anbringen lassen, wenn eine Thüre auf die eine Seite gesetzt wird, und leitet ihn auf das Urtheil, daſs eines noch schicklich für ein Zimmer neben dem Eingang angebracht werden könne.

Wohlgemerkt in einer Schule von mehreren Schülern dieser Klasse muſs jeder das

Bild auf seiner Schiefertafel nachzeichnen, während dem einer um den andern die Arbeit an der grofsen Tafel mit Kreide vornimmt.

Der Schüler mufs aber nun das Fenster selbst auf der Tafel hineinzeichnen und nun das Verhältnifs seiner Gröfse so wie seiner Stellung zur Thüre von selbst zu bemessen; zu dessen Behufe er stets auf das Anschauen der Thür und der Fenster in der Stube selbst geleitet wird.

Hierauf wird er zum zweyten Urtheil bestimmt, wie viele Fenster nun in dem obern Stock schicklicher Weise zu zeichnen seyen, und auf die Antwort zwey, aufgefodert, auch diese in die Figur hinein zu zeichnen, um ihn auf Symmetrie und Verhältnifs aufs Neue aufmerksam zu machen.

Es entsteht nun, wenn der Schüler Alles richtig getroffen hat, die Fig. 2. und es werden nur drey Fenster in diesem Hause gezählt.

Es wird hierauf ein zweytes besseres Bauernhaus oder gemeines Bürgerhaus gezeichnet, das etwas mehr Breite hat, und die vorige Uebung in der Art wiederholt, dafs der Schüler nun wieder von selbst urtheilen mufs, es lassen sich hier die Thüre in die Mitte stellen und es können folglich im untern Stock zwey Fenster, nämlich auf beyden Seiten ei-

nes anbringen, welche er auch wieder nebst der Thüre hinein zu zeichnen hat. Ist dies geschehen, so geht es zur Zeichnung der Fenster im obern Stock, wobey der Schüler selbst wieder die Zahl, so wie die Gröſse und Stellung angeben muſs, so daſs die Figur 3 herauskommt. Die Zahl der Fenster beläuft sich nun auf 5. Dieselbe Uebung wird nun fortgesetzt in dem Bilde eines Hauses für Höhere Fig. 4. Bey dieser Uebung wird der Schüler auf ähnliche Weise, wie vorher, zur Einzeichnung der vier Fenster nebst der Thüre im untern, fünf Fenster im obern und eines Fensters im Zimmer unter dem Dache angeleitet, und zugleich wieder zur Beobachtung der Symmetrie und des Verhältniſses angehalten, so daſs die Fig. 5 herauskommt.

Es wird nun das Zählen wiederholt, oder es begleitet die Produktion eines jeden Fensters bis zum letzten, wo wir wieder die vorige Zahl 9 und endlich mit der Produktion des Fensters in der Dachstube die Hauptzahl 10 erhalten. Von nun an beginnt die eigentliche Rechenkunst und zwar an den Fenstern.

§. 84.

Es sind aber hier einige Bemerkungen

vorerst über den Elementarunterricht in der Rechenkunst überhaupt voran zu schicken.

Nach dem allgemeinen Grundsatz des Lebensunterrichts mufs auch das Rechnen nur fürs Leben gelehrt werden; das heifst, das Rechnen darf ausser in Gymnasialschulen*) nie eine blose formale Uebung in Zahlverhältnifsen seyn, sondern die Uebung mufs stets an einen Lebens-Gegenstand gekettet, und wenn sie auch an und für sich verstärkt und in Zwischenräumen formal betrieben werden sollte, doch immer wieder auf praktische Lebensverhältnifse ihre Beziehung und Anwendung erhalten. Eine blose formale Uebung des Denkvermögens ist von bedeutendem Nutzen, aber eine blose formale Uebung im — Rechnen ist für Elementarschüler von sehr geringem. Der Beweifs liegt schon in der Erfahrung. Kinder, Knaben und Mädchen, welche durch Uebung im Rechnen die fertigsten Rechenmeister geworden waren, finden sich bey etwas verwickelten Aufgaben in den herkömmlichen Lebensverhältnissen in Verlegenheit und ihre Freiheit tritt dann erst wieder hervor, wenn ihnen die anwendbaren Rechnungsformen vorgezeichnet, oder angedeutet werden.

*) In diesen gelten durchaus dem Anschein nach beziehungslose Uebungen Im Grunde aber hat jede ihre jedoch nur entfernte Beziehung auf ein höheres Leben.

Ja solche Rechenmeister dürfen ein Jahr ausser Uebung seyn, und sie vermögen nicht mehr ein schweres Problem zu lösen; wenn es auch innerhalb der Grenzen des blosen Formalismus aufgegeben wird. Die Sache läſst sich auch ohne Rückblick auf die Erfahrung einsehen.

Der Mensch erhält — unaufhörlich Stoff zum Denken; wenn daher seine Denkkraft auch nur — formal geübt wird; so findet er doch immer Veranlassung, die Anwendung von seiner Kraft zu machen, oder sich den Stoff zu unterwerfen: allein ganz anders verhält es sich mit der blosen Rechnungsübung oder dem Vermögen, das Gleichartige in seinen Verhältnissen anzuschauen. Nicht immer bietet sich eine Veranlassung dar, von dieser Uebung Gebrauch zu machen; und eben darum geht sie so leicht wieder verloren.

Der einzige Vortheil derselben ist die Anschauung des festen Ganges in dem Rechnen und der Sicherheit in den Resultaten, indem diese Eigenheiten der Mathematik das schönste Musterbild für das Denken abgeben. — Der mathematische Denker ist der konsequenteste.

Doch eben auch dieser Vortheil wird im geringeren Maase erzielt; wenn die Rechnungsübung nicht stets praktisch wird; und zwar nicht blos aus dem Grunde, weil sie

schnell wieder sich verliert, sondern eben weil aus Mangel der Anwendung aufs praktische Leben auch die stete Verbindung derselben mit der Uebung der Denkkraft vernachlässigt wird.*)

Hieraus und aus frühern Grundsätzen möchten sich nun folgende Regeln ergeben.

a) Das Rechnen muſs zwar nach dem richtigen formalen Gang begonnen und fortgesetzt werden, nämlich vom Zusammensetzen der Einheiten zum Zusammensetzen der Vielheiten, so wie vom Abziehen und Theilen der Einheiten zum Abziehen und Theilen der Vielheiten u. s. w. fortzuschreiten; allein es muſs die Uebung stets an einem Stoffe im Leben vorgenommen, oder wenn eine formale Uebung eine Zeit dazwischen tritt, wieder auf das Leben bezogen werden.

b) Der Stoff muſs bey dem Unterricht in dem

*) Eine richtige fortgesetzte Uebung im Rechnen kann eine wunderbare Fertigkeit hervorbringen. Staunen muſs daher der oberflächliche Beobachter, wenn er dergleichen mathematische Wunder sieht, allein der tiefere Denker kann nur trauern über die Vergeudung der jugendlichen Kräfte und der Zeit z. B. wenn man Kinder in algebraischen Formen übt, wo bald die Hälfte oder das Drittheil einer Zahl hinzugesetzt, bald wieder ein Viertheil oder Fünftheil hinweg genommen werden soll, und man bemerkt, wie schnell und richtig von geübten Schülern das Produkt aus dem Kopfe angegeben wird. Eben hier ist es vorzüglich, wo der Lehrer sich mit der Freude täuscht, den Verstand zu üben!

Gebiete des gesammten Unterrichts aufgesucht werden. Bohnen, Marken oder Striche auf einer Tafel sind daher unnütze Mittel, (nur Spielereyen), des ersten Unterrichts.

c) Es muſs der Grund aller Rechnung dadurch gelegt werden, daſs erstens nur das Gleichartige behandelt, und zweytens ein Typus alles Rechnens, welcher in der Zahl von 1 bis 10 liegt, angenommen wird.

d) Die Hauptrechenkunst muſs die im Kopfe seyn. Denn diese ist nicht nur die nützlichste an und für sich, sondern auch aus dem Grunde, weil sie das innere Anschauungsvermögen mehr übt, aber auch zugleich das Denkvermögen, wenn das Kopfrechnen gehörig betrieben wird, mit in Anspruch nimmt.

Es muſs eben darum der Schüler vom Anschauen des zu berechnenden Gegenstandes so bald als möglich abgezogen, und zur inneren Anschauung gewöhnt werden.

e) Das Kopfrechnen muſs so weit getrieben werden, bis das Anschreiben der Zahlen dringendes Bedürfniſs wird.

§. 85.

Auf unsrer gegenwärtigen Stufe haben wir also nach den vorgegebenen Vorschriften bereits schon verfahren.

Wir haben um das bestimmte und feste Zählen von 1 bis 10 im Gebiete unsres Unterrichts zu bewirken eine Linie an dem Hause nach der andern ziehen und zählen lassen. Allein eine Hauptregel muſs hier noch in Betrachtung kommen. Es muſs dem Schüler auch durch ein passendes Symbol der Satz anschaulich gemacht werden, daſs eine Gesammtzahl wieder als ein Ganzes und Eines behandelt werde, z. B. 2, ein Zweyer, 3, ein Dreyer, 10, ein Zehner, 100, ein Hunderter. Dazu dient uns nun vorzüglich das Fenster in jeder Beziehung.

Nichts ist gleichartiger, als eine Fensterscheibe von gleichem Glas und gleicher Gröſse, und nichts sichtbarer und bemerkbarer, als ihre Vielheit durch die Zwischenräume abgetheilt; und Nichts anschaulicher als das Gebundene der gleichartigen Vielen, z. B. das Zwey durch das Paar Scheiben links und rechts, das Drey in der einen Seite des untern Flügels, das Vier an dem ganzen obern Flügel, das Fünf an der ganzen einen Seite, das Sechs an dem ganzen untern Flügel, das ungleiche Sieben durch den obern Flügel und die eine Hälfte des untern. Das Acht durch das Vier am untern und vier am obern Flügel, so daſs nur das noch übrige Paar Scheiben am untern Flügel während der Operation verdeckt wird. Das Neun durch zwey Dreyer am untern und

einem obern Flügel, das Zehn das ganze Fenster, oder die Hälfte des Fensterstocks.

Nachdem wir nun in der Struktur der Aussenseite des Hauses bis zum Einsetzen der Fenster gekommen sind, so nehmen wir auch diese um so mehr zum Uebungsstoff unseres Unterrichts im Rechnen an, indem derselbe allen hier vorgezeichneten Foderungen genüge leistet. *)

Wir lassen zu unsrer Absicht das Fenster in der Art abtheilen, daſs der untere Flügel sechs, der obere vier Scheiben erhält, was auch gewöhnlich an den Gebäuden der Fall ist, und als vernünftig erscheint, wenn wir den Schüler bemerken lassen, daſs der untere Flügel des Hinausschauens wegen vergröſsert werden müſse.

§. 86.

Wir nehmen nun die letzte Figur des Hauses, das fünf Fensterstöcke hat, und vergröſsern nur die Figur, damit wir leichter

*) Der Philosoph, welcher auch mit dem unbefangensten Tiefdenken seine Ideen verfolgt, sollte stets, so oft er eine Wahrheit erkannt zu haben glaubt, auch die Erfahrung darüber noch hören, d. i. auch die Aussprüche des Menschenverstandes vernehmen. So kann hier der Ausdruck nicht unbeachtet bleiben, den die Menschen von demjenigen gebrauchen, welcher in eine Ohnmacht sinket; Er sah die Fensterscheiben nicht mehr — Sie sind nämlich zum Unterscheiden das Sichtbarste und Bemerkbarste.

und bemerkbarer die Abtheilung der Fensterscheiben machen können, wie Tab. II. Fig. I. zu ersehen ist.

Nachdem die Uebung in der Sprache durch Benennung aller Theile am Fenster vorgenommen worden ist; setzen wir an den nach einander von dem Schüler einzuzeichnenden Fensterscheiben das Zählen bis auf 100 fort. Allein wir nehmen bey der ersten Hälfte des Fensters die Zahl 10 als die geschlossene an, und lassen kein Fortzählen Statt haben, sondern zählen bey dem zweyten Flügel wieder von Vorn an, und verfahren mit allen zehn Flügeln auf dieselbe Weise.

Nach dieser Operation beginnen wir die zweyte, die des Zusammenzählens oder Addirens, und zwar in der Art, daſs der Schüler Anfangs mittelst der äuſseren Anschauung schnell die Gesammtzahl innerhalb der Einheiten von 1 — 10 trifft. Wir nehmen dazu folgendes Beyspiel:

Ein muthwilliger Knabe hat durch Steinwürfe mehrere Fensterscheiben eingeworfen, und es soll dem Glaser gesagt werden, wie viele Scheiben er zu bringen und wieder einzusetzen habe.

Das Addiren beginnt nun mit 2; denn 1 überall hinzusetzen veranlaſst gar keine Schwierigkeit. Also zuerst mit 2 + 2, 2 + 3 2 + 4 etc.

Des Schülers Blick mufs nur gewöhnt werden, leicht und schnell die Gesammtzahl zu schauen, und zwar auf folgende Weise: wenn der Knabe zwey und wieder zwey Scheiben eingeworfen hat; wieviel hat der Glaser Scheiben zu bringen? Hier werden die zwey Paar verbunden zu 4 im obern Flügel überschaut. — Wenn aber 2 und 3? Hier wird das 5 an der einen Seite von oben herab durchlaufen. — Wenn 2 und 4, hier werden die zwey vom untern Flügel, mit dem Vier im obern am ganzen Fenster überblickt. Wenn 2 und 5. Hier wird von dem Zwey im obern Flügel auf der einen, und die fünf von oben bis herab auf der andern Seite genommen.

Wenn 2 und 6? Hier werden die zwey untern vom obern Flügel mit dem Sechs im untern verbunden. Wenn 2 und 7? Hier wird mit zwey an der einen Seite des oberen Flügels angefangen, der Blick auf den ganz untern Flügel herab ausgedehnt, und die eine untere am obern Flügel hinzugenommen. Wenn 2 und 8? Hier werden von oben die zwey Seiten zugleich durchblickt.

Auf ähnliche Weise wird mit 3 + 3 verfahren.

Wenn 3 und 3 hineingeworfen werden? Hier werden im untern Flügel die drey auf beyden Seiten genommen. Wenn drey und 4? Hier werden die drey im untern Flügel

auf einer Seite und die vier des obern verbunden. Wenn 3 und 5? Hier werden die drey im untern Flügel auf der einen Seite und die 5 auf der ganzen Linie der andern Seite genommen. Wenn 3 und 6? Hier wird die eine Scheibe im obern Flügel mit dem Lineal bedeckt, um die drey andern mit einem Blick zu fassen, und die ganzen untern Flügel dazu zu nehmen.

Wenn 3 und 7? Der Lehrer hält noch mit dem Lineal die eine Scheibe verdeckt, um den Schüler noch einmal das 3 fassen zu lassen, fährt dann mit dem Lineal über den ganzen untern Flügel, und springt zur letzten vorhin verdeckten Scheibe über. Auf ähnliche Weise geht es nun mit 4 + 4.

Der Lehrer verdeckt mit dem Lineal die zwey untern am untern Flügel und läſst die zwey Viere vereinigen.

4 + 5? Der Lehrer verdeckt die eine untere Scheibe am untern Flügel, läſst die Fünfe an der einen Seite überblicken, und die Viere an der andern dazu nehmen. 4 und 6? Nun wird der obere und der untere Flügel zugleich genommen.

In 5 + 5 werden die zwey Linien auf beyden Seiten durchlaufen.

Von nun an fängt denn das Zählen mit der herkömmlichen Benennung von Vorn an, indem wir sagen, die Leute lassen der Kürze

wegen erstens das Und aus; zweytens, sie setzen die kleine Zahl voraus.

Drittens bey zehn und eins, Zehn und zwey haben sie besondre Worte, nämlich anstatt des ersten sagen sie Eilf und anstatt des zweyten Zwölf.

Kommen wir nun zu zwanzig, so zählen wir Anfangs zwey Zehner eins, zwey Zehner zwey u. s. fort, oder nach der vorigen Art setzen wir die kleinere Zahl vor und sagen: Eins und zwey Zehner, zwey und zwey Zehner u. s. w.

Nun tritt die zweyte Belehrung ein, daſs die Leute, um kürzer zu seyn, den Zehner mit Zig. z. B. ansatt vier Zehner, vier-zig, fünf Zehner fünf-zig andeuten; zweytens, daſs sie das Wort zweyzig in zweinzig und in der Folge in zwanzig umgeändert haben, anstatt dreyzig auch dreysig sprechen.

Es wird nun auf die neue Art fortgezählt, und bey sechszig nur erinnert, sechs-zig zu sprechen, weil sechszig zu hart klinge.

Zehn ist die Schluſszahl; folglich müſste man nun bey Hundert sprechen zehnzig. Allein auch dieses lautete nicht nur an und für sich übel, sondern noch übler wenn wir die entgegengesetzten Fensterscheiben auch noch hinzu zählten. Wir müſsten sagen: Eins zehnzwanzig und am Schlusse zehnzehnzig etc. dann zehnzehnzig zwanzig, zehnzehnzig dreysig etc.

Die Leute haben daher sehr wohl gethan, daſs sie für zehnzig ein anderes und milderes Wort gewählt haben, das ist: Hundert.

Nach der Uebung im Zählen geht es zur ersten Uebung im Addiren.

Es muſs hier noch ein besonderer Punkt bemerkt werden. Das Addiren besteht in der Fertigkeit, mehrere Gröſsen als Einheiten zu betrachten und als solche zusammen zu setzen, um eine andere gröſsere Zahlgröſse, welche sich durch die Verbindung ergibt, zu bestimmen, oder vielmehr auszusprechen. Es gehört mit zu den Mängeln des Unterrichts, daſs auch das Rechnen mechanisch gelernt wurde. Der Schüler muſste nur auswendig lernen: 3 + 3 = 6: 5 + 5 = 10. Er sollte die 3 — den Dreyer, als ein Ganzes nehmen, so wie die 6 oder den Sechser; den Fünfer und den Zehner. Da er nun auf keine Weise auch nicht sinnbildlich dazu angewiesen war, dieſe Gröſsen in der Art wahrhaft anzuschauen; so konnte auch die Rechenkunst nicht - natürlich in ihm entstehen. Doch gesetzt auch der Lehrer würde durch Bohnen, Marken, Striche etc. den Schüler begreiflich machen, drey sind dreymal Eins u. s. w., so ist immer noch nicht das gewonnen, daſs er die Mehrzahlen der Einheit für ein — Ganzes anschaut — dazu dient aber vorzüglich das Fenster.

Das Addiren beruht also auf einem schnellen Durchlaufen der einzeln angegebenen Zahlen vermittelst der Anschauung und der richtigen Bestimmung der aus der Verbindung hervorgehenden Summe als einer Einheit; denn jede zusammengesetzte Zahl muſs wieder als ein Ganzes als eine Einheit betrachtet werden z. B. ein Vierer, ein Zehner u. s. w. Die Rechnung im Kopfe beruht demnach auf einer innern Anschauung vermittelst der Einbildungskraft, welche die gleichsam äuſserlich angeschauten Vielheiten dem Verstande zum Spruche vorhält. Es ist daher bey dem ersten Unterricht nöthig, dem äuſseren Anschauungs-Vermögen ein Mittel zur leichten Uebersicht und Uebung zu gewähren. Es ist ferner nöthig, die einzelnen Zahlen, welche zu addiren sind, Anfangs zu beschränken; sodann aber bey gröſseren den Vortheil zu zeigen, mit welchem auch diese beschränkt werden können. Es soll aber auch hier nicht eine lediglich hohle Uebung vorgenommen, sondern der Uebung, wie immer, die praktische Beziehung gegeben werden.

Zum Uebungs-Mittel benützen wir daher die fünf Fensterstöcke im Bilde des Hauses.

Die zweyte Foderung erfüllen wir, indem wir im Anfange nur das Addiren bis 10 fortsetzen.

Der dritten Foderung leisten wir Genüge, indem wir dem Schüler beym Fortschreiten zeigen, daſs wir, wie im Anfange, so immerfort, nicht mehr denn Zehn zusammensetzen, und nach dem Urgrundsatze, das Gleiche immer zusammen zu nehmen, folglich bey gröſseren Zahlen die Zehnzehner oder Hunderte, die Zehner, dann die Einzelnen zusammen verbinden, und nach der vierten Foderung handeln wir, indem wir den Schüler darauf aufmerksam machen, daſs sowohl aus Unachtsamkeit, als aus Muthwillen der Kinder, so wie durch Zufall, mehrere Fenster an einem Hause zerbrochen werden können, und es nothwendig sey, dem Glaser anzuzeigen, — wie viele Scheiben er einzusetzen habe, hierbey es aber nicht wohllaute, wenn man sagen lieſs, er soll einsetzen z. B. zweymal eine, dreymal oder viermal eine, und abermal dazu noch viermal, oder fünfmal eine — Scheibe mitbringen, sondern daſs man sogleich die ganze Zahl mit einem Worte bestimmen müſse. Hieraus ergibt sich nun die Ueberzeugung von ſelbst, daſs man mehrere Zahlen sogleich zu einer zusammen nehmen müsse. Allein um den Hauptfoderungen zu entsprechen, zeigen wir am anschaulichsten die Zahlengröſsen als Ganze am Fenster. Die Hälfte des obern Flügels ist, wie schon oben erwähnt wurde, ein Zweyer, an der einen

Seite des untern Flügels zeigt sich ein Dreyer. Das Ganze des oberen Flügels ist ein Vierer. Die eine Fensterlinie von oben bis unten ein Fünfer, der ganze untere Flügel ein Sechser.

Der Siebener allein macht einen kleinen Unterschied, indem der Vierer am obern und der Dreyer am untern Flügel zusammengenommen werden muſs.

Der untere und obere Flügel stellt, wenn ein Paar Scheiben neben einander am unteren Flügel verdeckt werden den Achter in seinen zwey Hälften, und wenn eine Scheibe verdeckt wird, den Neuner in seinen drey Dritttheilen dar. Das eine ganze Fenster, oder die Hälfte des Fensterstocks stellt den Zehner in seinen zwey Hälften, den Fünfer an beyden Linien, die zehn Fenster-Seiten als Einheiten, die gröſsere Zehneinheit als den Hunderter vor.

Es wird sodann eine dem Anscheine nach ganz neue Uebung angefangen, welche über 10 hinaus führt; allein es wird das 10 in seinen zwey Hälften, das 5 als ein Ganzes festgehalten, und es wird entweder darum nur das übrige sogleich als Zusatz gerechnet z. B, 5 und 6 wird auf 5 und 5 und 1 reduzirt. Dasselbe gilt bis zur Zahl 9, wo der Kürze wegen ein Einer von der

andern Zahl hinzugefügt wird, um den Zehner schneller zu erhalten.

$$6 + 7 = 5 + 5 + 3 = 13$$
$$7 + 8 = 5 + 5 + 5 = 15$$
$$8 + 9 = 10 + 7 = 17.$$

Allein um diese Uebung zu erleichtern, werden die ersten Uebungen nun ohne Hinblick auf die Fenster-Zeichnung so lange wiederholt, bis sie geläufig geworden sind. Dazu dient eine neue Uebung, wenn man nämlich nur auf die Weise fragt: wenn die Hälfte vom obern Fenster-Flügel eingeworfen würde? Wenn dreyviertel? Wenn der ganze? Wenn die eine ganze Linie, wenn der untere Flügel? wenn der untere und ein Viertel im obern? Wenn der obere und zwey Dritttheil im untern? Wenn der untere und der obere bis auf 3 eingeworfen, oder zerbrochen würde? Wie viel sind es.

Hierauf darf nun nicht blos die Uebung innerhalb 20, sondern muſs bis 100 im Addiren fortgesetzt werden und sie muſs mit gröſster Schnelligkeit und Sicherheit von statten gehen; denn die eine Fensterseite oder der Zehner bleibt immer zurück. Es werden nun Wind, Sturm oder Hagel als Zerstörungszufälle der Fenster beyspielweise angenommen; (wobey nicht verfehlt wird, dem Schüler in

solchen Fällen die Behutsamkeit anzuempfehlen, und bey der Voraussetzung solcher Unfälle müssen nun auch mehrere Fensterflügel als zersplittert angenommen werden). Im Falle nun die Zahl sich einmal über die Zahl zehn erhebt, so wird ein Fenster immer als eine Einheit belassen und die Einzelheiten werden an dem andern gesucht. Derselbe Vortheil gilt nun auch, wenn sich die Zahl über mehrere Zehner erhebt. Die mehreren Zehner werden als Einheiten belassen, und die Einzelheiten werden wieder an einem andern zehn einer zusammengesucht.

Es bleibt immer dieselbe Rechnung von 1 - 10. Es ist dem Schüler nur zu bemerken, daſs, wie oben schon erinnert ward, die Zehneinheiten oder Zehner entweder durch zig, oder sich erst am Schluſs der Rechnung angedeutet, und daſs die kleineren Einheiten immer ein Aussprechen der ganzen Zahl voraussetzen und bey mehreren Zehnern und Einheiten das Und dazwischen komme. Z. B. zehn — drey, dreyzehn. Dreiſsig — vier, vier - und dreiſsig.

§ 87.

Eine Uebung durch die Zehner und die Einzelheiten ist gar nicht einmal nothwendig, dagegen aber die durch mehrere Zehner und Einzelheiten. Diese geht Anfangs durch gleiche Zahlen der leichteren Zusammensetzung

wegen und nun schon zum Theil ohne Hinblick auf den Gegenstand, auf folgende und — der vorigen ähnliche Weise vor sich z. B. wie viel macht 22 + 22? Der Schüler sieht nun nur zwey und zwey und zwey und zwey. Er überblickt die zwey ersten zwey an ganzen Fenstern, und die andern zwey an den einzelnen Scheiben. Er spricht also zu sich gleichsam 2 + 2 und 2 + 2 und setzt am Ende das zig, zum ersten Vier, und daran ist er auch nur zu gewöhnen. Zwey Gründe müssen hierbey den Lehrer bestimmen, dem Schüler noch die Anweisung zu geben, die Zehner als Einheiten zweyter oder gröſserer Art, dann die Einheiten erster oder geringerer Art hinzuzufügen. Denn die groſsen Einheiten sind leichter als gleichartig zusammen zu fassen, und im Produkt leichter zu behalten, wogegen die kleineren Einheiten öfter im Zusammenfassen eine gröſsere und eine kleinere Einheit bilden.

Hieraus ergibt sich so leicht der unangenehme Umstand, daſs man die Zahl der groſsen Einheiten vergiſst, während dem man die kleineren zu ungleichartigen Produkten zusammen nimmt. Ueber dieses aber hat man noch den Vortheil, daſs man die kleine Einheit, die sich zuletzt ergibt, im Munde behält und mit ihr anfängt. Die Uebung mit gleichen Zahlen geht nun auf folgende Art vor sich.

Zwey und zwanzig, und zwey und zwanzig.

Die Formel ist $2^{\circ} + 2^{\circ} = 4^{\circ}$ und $2 + 2 = 4$ $= 44$.

Drey und zwanzig, und drey und zwanzig, $2^{\circ} + 2^{\circ} = 4$ und $3 + 3 = 6 = 46$.

Vier und zwanzig, und vier und zwanzig. $2^{\circ} + 2^{\circ}$ und $4 + 4 = 8 = 48$,

Fünf und zwanzig, und fünf und zwanzig. $2^{\circ} + 2^{\circ} = 4^{\circ}$ und $5 + 5 = 10 = 50$.

Sechs und zwanzig, und sechs und zwanzig. $2^{\circ} + 2^{\circ} = 4^{\circ}$ und $6 + 6 = 10 + 2. = 12 = 52$. etc.

Fünf und zwanzig, und fünf und zwanzig $5 + 5 = 10$ u. $2^{3} + 2^{3} = 4^{4} = 5^{3} = 50$.

Sechs und zwanzig, und 6 und zwanzig $6 + 6 = 12$ u. $2^{3} + 2^{3} = 4^{5} - 2 + 5^{3} = 52$ etc.

Nun wird die etwas schwerer scheinende Uebung vorgenommen, nähmlich durch Zehner, mit ungleichen Einzelheiten z. B. zwey und zwanzig, und drey und zwanzig, drey und zwanzig, und fünf und zwanzig u. s. f.

Die Uebung ist, wie jedermann sieht, ganz gleich oder dieselbe, es mögen nur kleinere Zahlen seyn oder größere: z. B. Drey und Dreysig, und fünf und sechzig. Der Schüler überblickt nur drey, sechs und spricht Neun dann drey fünf und spricht acht. Die acht fügt er hinzu und spricht Neunzi g acht, oder 98. Damit die Uebung besonders bey größeren Zahlen um so sicherer und schneller von statten geht, so ist der Schüler zu gewöhnen, immer nur die gleichartigen Einheiten zusam-

men zu nennen. Z. B. vier und fünfzig drey und dreysig und ein und zwanzig. Fünf drey zwey vier drey eins. Er wiederholt nun das Erste zum Produkt 10, oder Hundert, und das zweyte nun gleichfalls zu 8.

Ueber Hundert soll aber die Uebung gegenwärtig noch nicht hinaus gehen; weil der für sie anschauliche Gegenstand gleichfalls noch nicht weiter leitet, und die Zeit für and're Uebungen nicht unverhältnifsmäfsig mit einer verbraucht werden darf.

Sobald der Lehrer an das letzte Zehn kommt; so mufs er der obigen Anleitung gemäfs, wie bey den Einzelheiten, hier bey den Zehneinheiten wieder den Schlufs machen, und diese zusammen wieder als eine Einheit angeben, wozu ihm wieder der Ueberblick aller Fenster des Hauses im oberen Stock das Schema giebt. Zehn Fenster zusammen ist die gesammte Fensterzahl im obern Stock des Hauses. Für diese Gesammtzahl, die nun nur eine zehnfach vergröfserte Einheit ist, suchen wir den Nahmen, er ist

Hundert.

§. 88.

1te Uebung.

Durch die Anschauung und Beurtheilung des Stoffes an der Aufsenseite des Hauses, und zwar in den ersten Elementen der Naturgeschichte,

Naturlehre, Technologie, Sprache, Wirthsschaftslehre, Sittenlehre und Aesthetik.

§. 89.

Der Schüler sollte freylich das Erbauen eines Hauses in der That gesehen und angeschaut haben: viele haben es wenigstens gesehen. Dieſs macht aber hier Nichts zur Sache. Es ist hier nur um eine geordnete Anschauung der hierbey verwendeten Stoffe, ihre Verarbeitung, und ihrer wechselseitigen Eigenschaften zum Zwecke, so wie der fürs Leben daraus zu ziehenden Folgerungen zu thun. Dieser Gegenstand der Uebung der Verstandes-Kräfte begegnet dem Schüler überall, und es kommt in dieser Beziehung Nichts mehr vor seine Augen, ohne daſs er es nicht in der That — anschaute, und seine Bedeutung fürs Leben zu finden vermöchte.

§. 90.

Der natürliche Gang der Uebung beginnt mit der Frage: Womit erbaut man denn die Häuser, in welchen wir wohnen? Da nun diese Frage im Anfange zu allgemein gestellt ist, so daſs der Schüler mit der Antwort zaudern muſs; so wird er auf die Wände eines Hauses hingewiesen, und an ihn nun die bestimmtere Frage gethan: Wovon sind die

Wände hier? Die Antwort: von Stein — hat schon den weiteren Gang der Uebung vorgezeichnet, z. B. weifst du schon, woher die Steine genommen werden? Der Schüler wird nun auf die selbst gemachte Erfahrung hingewiesen, wenn er schon eigentliche Steinbrüche gesehen hat, dafs man unter der Erde Steine findet; aufserdem wird ihm der eigentliche Steinbruch durch Beschreibung und durch Schilderung zu schauen gegeben. Dabey wird der übliche Ausdruck Stein-Bruch erläutert: die Steine werden heraus gebrochen, und sodann die Frage gestellt: Wie würdest du diese Leute heifsen, welche sich damit abgeben, die Steine zu brechen? So mufs nun der Schüler selbst die erste Bildung seiner Sprache vornehmen, indem er durch die einfache Zusammensetzung die technologische Benennung ausspricht: Steinbrecher.

Der Bauer fährt nun die Steine zum Platze, wo ein Haus gebaut werden soll. Sie sind nun noch eckigt und rauh, und doch sollen sie, um eine Mauer aufzuführen, auf einander gelegt werden.

Dieser Umstand wird nun dem Schüler zum Anschauen gegeben. Die Beurtheilung tritt ein: sie können nicht wohl auf einander gefügt werden, bevor sie nicht — zugehauen sind. Hierbey wiederholt sich die Figur des länglichen Vierecks aus der vorigen Ue-

bung, und der Quaderstein erhält die Benennung — Viereckstein. Die 3te Sprachbildung ergibt sich in der Benennung Steinhauer.

Das nun nothwendig gewordene Zusammenfügen der Steine auf einander leitet auf das Bindungsmittel den — Kalk. Der Lehrer zeigt den Kalkstein im natürlichen Zustande vor. Der Kalk ist also auch — Stein; er muſs also auch aus der Erde gebrochen werden.

Allein nun wird seine Eigenschaft beschrieben, daſs, wenn er in einem groſsen Feuer gebrannt wird beym Auguſs eines Wassers aufsiedet, heiſs wird, raucht, brennt, zerfällt und beym wiederholten Aufguſs zum Brey wird. Die Beschreibung wird nun durch den vorgezeigten gebrannten Kalkstein und den mit ihm vor dem Auge des Schülers vorgenommenen Prozeſs zugleich anschaulich gemacht.

Die Beschreibung wird fortgesetzt. Sand wird nun unter den Brey gemischt, damit er dichter wird. Mit diesem Brey werden zwey Steine zusammengefügt, und wenn die trocknende Luft weht, so wird er hart, wie Stein.

Ein neues Gewerbe — ist nun wieder nothwendig, damit wir den gebrannten Kalk erhalten Eine neue Wortbildung tritt wieder ein in der Benennung: Kalkbrenner.

Die Mauer richtet sich nun gleichsam vor unserem Auge empor, denn ein Stein wird neben, und einer über den andern gefügt. Allein eine Frage macht noch den Aufenthalt: wird sie fest stehen, wenn sie auf die Erde gestellt wird? Selbst ein Pflock, der fest stehen soll, wird in die Erde gesteckt. Es erfolgt das natürliche Urtheil, sie tief in die Erde zu stellen, folglich den Grund zu graben. Nun steigt diese Mauer mit den drey andern vom Grund aus zu der nöthigen Höhe empor. Die vier Mauern zusammen heifsen die Vierung. Diese wird durch das Dach geschlossen. Die Mauern machen, heifst — Mauern; der sie macht — Maurer. Allein betrachte nur das Dach, wovon ist dieses? (in der Regel) von Ziegeln. Worauf liegen sie? Auf Latten. Woran sind diese angemacht? An Balken. Wodurch befestigt? Durch Nägel.*)

Zu den Mauern bedurften wir Erde, Stein, Kalk, Sand; zu dem Dache bedürfen wir Ziegel, Balken, Latten, Nägel. Wovon sind die Nägel? Von Eisen. Die Latten und Balken? Von Holz. Die Ziegeln? Von Lehmen. Woher nimmt man das Holz zu den Balken und Latten? Vom Walde. Warum nicht aus Gärten? Die Ant-

*) Für den Schüler, der die Sache noch nicht in der Natur sah, wird ein Bild vorgezeigt.

wort wird nun durch den eingesehenen Unterschied der Fruchtbäume von den Waldbäumen hervorgelockt. Wer bearbeitet das Holz zu Balken, welches man zimmern heifst? Der Zimmermann, Wer das Holz zu Latten, die aus ganzen Blöcken der Bäume geschnitten werden müssen? Der Schneidmüller. Warum nennt man ihn den — Schneidmüller? Die Säge wird durch eine Mühle getrieben etc.

Woher nimmt man das Eisen? Das kannst du selbst errathen. Sieh hier einen besondern Stein. Ist er wohl Stein allein? Bemerkst du Nichts eisenähnliches an ihm? Die wahrnehmbaren Eigenschaften werden an einer Eisenstuffe durchgegangen. Früher hast du gesagt, die Steine werden aus der Erde gebrochen, wo wird man nun den Eisenstein herbekommen? Er wird, wie andre Steine, aus der — Erde gegraben.

Mehrere Stufen werden nun noch vorgezeigt, und der ganze Prozefs, wodurch das Eisen in Stangen gewonnen wird, augenscheinlich beschrieben. Die neuen Benennungen, die hier vorkommen, sind: Eisenschmelz — Eisenhammer. Derjenige, welcher die Eisenstangen wieder verarbeitet, heifst — Schmid. Derjenige also, der sie zu Nägeln verarbeitet, wie nennst du diesen?

Nagelschmid. Wovon sind wohl die Ziegel? Sieh, sie sind wie Stein.

Aber wird wohl ein Stein sich so dünne zuhauen lassen, ohne dafs er öfter springt? Nein. Also wie mögen wohl diese Ziegeln gemacht werden? Sieh, hier ist eine röthlichte Erde, du siehst, dafs es Erde ist, (das Stück Lehmen mufs sehr trocken seyn), aber sieh, ob du keinen Unterschied von der gewöhnlichen Erde bemerkst? (Die Versuche werden durch Begiefsen mit Wasser vorgenommen.) Diese wird, wenn du sie mit Wasser begiefst, weich. Es läfst sich nun auch allerley daraus formen. Merkst du nun wohl, woher die Ziegel seyn mögen? Aber wie wird das wohl zugehen? Man drückt diese rothe weiche Erde in eine Form; so ist ein Ziegel geformt.

Allein nun ist er noch weich, und wie ist dieser Ziegel hier? Hart Wie? Wie Stein. Wie soll nun diese weiche Erde hart wie Stein werden? Wenn sie an die trockene Luft kommt, wird sie wohl auch sehr trokken und hart, allein wenn sie zu Stein werden soll, so bedürfen wir hier das Feuer, wie bey dem Kalkbrennen. Diese rothe Erde heifst Lehm. Der die Ziegel macht, mufs sie also brennen, wie soll er heifsen? Ziegelbrenner. Das Haus steht nun vollendet da. Nur Thür und Fenster sind noch

wesentliche Bestandtheile, auf welche des Schülers Aufmerksamkeit zu leiten ist. Eine gleiche Uebung zur Vermehrung der technologischen Kenntnisse zur Vermehrung des Sprachreichthums und zur Erhöhung der praktischen Einsicht wird nun auch in der näheren Anschauung dieser Bestandtheile des Gebäudes vorgenemmen.

An der Thür ergibt sich die Veranlassung, den Unterschied zwischen dem Schreiner und dem Zimmermann, dem Schlosser und Schmid bemerkbar zu machen. Dabey sind alle einzelne Theile der Schlosserarbeit richtig zu benennen. An den Fenstern ergibt sich ein gleicher Fall. Hierbey wird aber auch die naturhistorische Kenntniſs vermehrt durch die des Bleyes, wo auf gleiche Weise, wie oben, bey dem Eisen, verfahren wird. Endlich wird das hier zu wiſsen Nöthige von der Verfertigung des Glases gesagt.

§. 91.

Wir haben nun schon zu viele Gegenstände der Kenntniſs erhalten, um sie durch ein Wiederaufzählen und eine nähere Betrachtung fest zu halten, so wie durch Vergleichung derselben sie zu verdeutlichen, und durch ihre Beziehung aufs Leben dem Verstand mehr praktische Einsicht zu gewähren. Die Unterredung hebt nun von Neuem an.

Nun wollen wir noch einmal zurückblicken.

Was haben wir vor Allem nothwendig gehabt zur Erbauung des Hauses? Antwort — Stein, Holz und Eisen. Besinne dich, woher kamen denn die Steine, Holz und Eisen? Aus der Erde. Was war uns denn vor Allem nöthig? Die Erde. Wohl!

Was hatten wir ferner nöthig ausser der Erde, die uns Stein, Holz und Eisen giebt? Kalk und Ziegel. Aber um den Kalk und die Ziegel zu erhalten? Feuer. Ohne Erde und Feuer könnten wir also Nichts unternehmen? Nein. Allein erinnerst du dich noch, womit wurde der Kalk gelöscht, womit der Lehmen erweicht? Mit Wasser. Gut! und weiſst du noch, der — weiche Kalk muſste wieder hart werden. Der weiche Lehmen muſste wieder trocknen, damit er gebrennt werden konnte. Was war dazu nöthig? Die Luft. Also ohne Wasser und ohne Luft lieſse sich auch Nichts unternehmen.

Wir haben nun vier unentbehrliche Dinge kennen gelernt Diese sind? Erde, Feuer, Wasser und Luft. Nun schau noch einmahl die Erde an, wie du sie kennen gelernt hast. Ist sie verschieden oder einerley? A. Einerley. War denn der Lehmen nicht auch Erde? Ia. Also ist sie verschieden?

Ja. Wie ist die gewöhnliche Erde, locker oder zäh?*) Locker. Und der Lehmen? Ant. Zähe.

Wie kann man den Lehmen schon äusserlich von der Erde unterscheiden? Durch die Farbe. Er ist röthlicht und die gewöhnliche Erde braun. Was hast du vom Feuer bemerkt? — Das zweyte unentbehrliche ist das Feuer. Was thut das Feuer? — Es brennt. Sonst hast du Nichts bemerkt? Es verbrennt das Holz. Wohl! aber bey dem, was wir zum Hausbauen brauchen, was thut es hierbey? Die vorigen Wirkungen werden nun hier aufgefaſst. Es schmelzt das Eisen, es brennt den Kalkstein zu Kalk. Es brennt den Lehmen zu Stein. Siehst du das Feuer? Ja. Ist es immer gleich, oder brennt es stets hellauf? Ja. Irrest du dich nicht. Hast du nicht schon auch Kohlenfeuer gesehen? Ja. Wie heiſst man das Feuer, das hellauf brennt? Flamme. Wie das Kohlenfeuer? Gluth. Was siehst du bey dem Feuer in die Höhe steigen und am Meisten bey der Gluth? Rauch. Wann du nun einen Rauch aufsteigen siehst, was muſs

*) Wohlgemerkt, da wo der Schüler in den Benennungen einer Sache noch keine Vorübung hat, muſs der Lehrer ihm die Benennungen selbst an die Hand geben. Jedoch in der Art, daſs er mit seinem Anschauungs und Urtheils-Vermögen die rechte treffen muſs.

da vorhanden seyn, wo er aufsteigt? Feuer. Was fühlst du denn, wenn du zu nahe zum Feuer kommst? Es brennt mich. Wenn dich nun etwas brennt, wo du keine Gluth und keine Flamme siehst, was muſs da verborgen seyn? Feuer. Erinnerst du dich nicht, daſs der Kalk raucht, wann Wasser darauf gegossen wird, und auch brennt? Ja. Was ist also im Kalk? Auch Feuer. — Das dritte Unentbehrliche ist das Wasser. Nicht wahr? Ja. Menschen und Thiere trinken das Wasser, das siehst du, alltäglich, aber was thut das Wasser bey dem Lehmen? Es erweicht. Was thut aber dagegen die Luft? Sie trocknet. Siehst du die Luft, oder fühlst du sie? Ich fühle sie nur. Ausser Erde, Feuer, Wasser und Luft, braucht man zum Hausbauen Steine, nicht wahr? Ja. Warum aber nicht lieber Holz, denn das Holz lieſs sich leichter zurüsten? — Du weiſst nicht warum? — Nein. Wolltest du denn nicht, daſs es recht lange hielt? Ja. Aber was dauert denn länger, Stein oder Holz? Stein. Was hast du vorhin vom Holze gesagt, was mit ihm geschieht, wenn es ans Feuer kommt? Es brennt und verbrennt. Aber der Stein? Er brennt nicht. Hast du nicht auch schon faules Holz gesehen? Sieh hier ein Stück, wie morsch. Weiſst du aber nicht, daſs es am Wasser faul wird? Ja. Wird aber der Stein

auch faul, wenn er auch im Wasser noch so lange liegt? Hast du je einen faulen Stein gesehen? Nein. Was ziehst du also vor zur festen und lange dauernden Mauer, Steine oder Holz? Stein. Worin unterscheiden sich also Stein und Holz, nach dem, was du eben bemerkt hast? Der Stein wird aus der Erde gebrochen, das Holz wird vom Baume gesägt, und der Baum wächst aus der Erde. Der Stein wird zugehauen und gemeisselt, das Holz wird gespalten, gehackt und gezimmert. Der Stein ist fest, läſst sich nicht wohl schneiden und spalten, sondern nur schwer zerschlagen. Der Stein brennt nicht, das Holz brennt, der Stein fault nicht, das Holz fault. — Wir brauchen zum Hausbau auch Sand. Hast du je diesen recht angeschaut? Ja. Wie unterscheidet er sich von der Erde? — Der Sand ist also härter, als die Erde? Ja. Aber ist er nicht auch locker, wie die Erde? Ja. Was ist aber feiner, die Erde oder der Sand? Ich weiſs es nicht. Wenn die Erde recht trocken wird, wird sie nicht wie Staub? Ja. Aber der Sand, zermalmt auch dieser sich zu Staub? Nein. Wem ist der Sand ähnlicher, der Erde oder dem Stein? — Du weiſst es nicht. Wenn du den Stein zerklopfst, was erhältst du? Sand. Wem ist also der Sand ähnlicher, der Erde oder dem

Stein? Dem Stein. Wohl! Wenn also der Kalkbrey wieder ein Stein werden soll, was würdest du dazu mischen, oder dazu mischen lassen, trockene Erde oder Sand? Sand. Was hängt aber für sich mehr zusammen, Erde oder Sand? — Du zauderst.

Wenn ihr Kinder Gewölbe in die Sandhaufen grabt, was geschieht öfter? Sie rollen wieder zusammen. Aber in die Erde wenn sie gegraben werden? Da halten sie. Was hängt also mehr zusammen? Die Erde.

Nun laſs uns noch die andern Sachen, die wir zum Hausbauen brauchen, näher anschauen.

Hier ist Eisen und Bley. Eisen brauchen wir — weiſst du noch wo? An den Dachbalken, an der Thüre und an den Fenstern. Sag mir nun, warum lassen wir keine Nägel, Bänder und Schlösser von Holz machen? Sie würden leichter zerbrechen. Eisen ist also stärker, als Holz? Ja. Was geschieht denn, wenn du ein dünnes Holz stark biegen willst? Es bricht. Sieh, Holz ist also — spröde; Eisen — zäh, nicht wahr? Ja. Weiſst du sonst keinen Unterschied unter Holz und Eisen? Ja. Das Holz verbrennt, Eisen nicht. Wenn aber das Eisen ins Feuer kommt, was geschieht? Wenn das Feuer nicht groſs ist, wirds glühend, und man kann es durch Schmie-

den dehnen und biegen; wenns ins groſse Feuer kommt, so schmilzt es.

Holz ist also verbrennbar, Eisen im Feuer dehnbar und schmelzbar.

Wie ist denn nun das Bley? Es verbrennt auch nicht. Es läſst sich auch biegen und schmelzen. Aber welcher Unterschied ist unter Eisen und Bley? Schau hier ein Stängchen Eisen und hier eins von Bley. Welches ist leichter zu biegen? Bley. Sieh nun noch einmahl hieher; sogar mit dem Nagel läſst sich ein Eindruck ins Bley machen, aber nicht ins Eisen. Welches ist weicher? Das Bley. Welches wird also leichter im Feuer schmelzen? Bley. Wenn man daher Bänder von Bley an Thür und Fenster machte, würde das räthlich seyn? Nein. Wir wollen indessen doch sehen, was es unter Stein, Holz, Eisen und Bley noch für einen Unterschied giebt. Schau hier ein Stückchen Holz ganz viereckicht, und — eben so ein Stückchen Stein, ein — Stücklein Eisen und ein — Stücklein Bley.

Ist wohl eines gröſser, als das andere? Nein. Hat eines eine andre Figur, als das andre? Nein. Aber andre Farben haben sie, nicht wahr? Ja. Welche? Das eine ist weiſslicht, das andere gelblicht, das dritte röthlicht, und das vierte bläulicht. Wohl! Also durch das Gesicht könntest du schon jedes

vom andern unterscheiden? Ja. Allein wenn du sie nicht sehen könntest, wie wolltest du sie von einander unterscheiden? Du zauderst. Schliefs einmahl deine Augen und ich will dir jedesmal zwey von diesen viereckigten gleich grofsen Körpern in die Hände geben, dann sollst du rathen, was es ist. Die Uebung des Gefühls wird nur vorgenommen, um den ersten Begriff der spezifischen Schwere zu erzeugen.

§. 92.

Wir haben nun noch die letzte Uebung hinsichtlich der Anschauung des Lichts vorzunehmen, um den Urtypus aller darauf sich gründenden Verhältnifsvorstellungen, Begriffe und Urtheile sicher zu stellen.

Eine Sache haben wir noch näher anzuschauen übrig, die uns am Hause unentbehrlich ist, welche ist sie? Das Glas. Wohl! Wozu haben wir das Glas nöthig? Damit wir im Hause sehen können. Kann man denn durch Holz, Stein, Eisen und Bley nicht sehen, wenn es auch so dünn, wie Glas, wäre? Nein. Wie ist also das Glas? Durchsichtig und die andern Sachen undurchsichtig. Wo man gar nichts sieht, wie ist es da? Finster. Und wo man vollkommen sieht? Hell. Was macht denn helle? — Du zauderst? Wenn man beym Tag in einem Zim-

mer finster haben will, was thut man? Man macht die Läden zu, oder verhängt die Fenster-Oeffnungen. Warum? Damit kein Licht hinein falle. Gut, also was macht hell? Das Licht. Wo also Licht ist, da ist es hell, und wo keines ist? Finster. Wo aber ein wenig Licht ist? Dunkel. Wenn du im Freyen bist, so ist es um und um Licht, nicht wahr? Ja. Wo kommt denn das Licht her? Du zauderst? Bey Tag ist — Licht, nicht wahr, und bey Nacht ist es — finster, nicht wahr? Da muſs denn bey der Nacht das Licht hinweggenommen seyn, wie das Licht, Nachts aus einem Zimmer, nicht wahr? Ja. Welches ist nun das groſse Licht, das beym Tag um und um hell macht, und Nachts hinweggenommen ist? Die Sonne. Richtig. Die Sonne leuchtet also. Wenn nun die Sonne noch nicht ganz verschwunden ist, oder wenn noch andre schwächere Lichter, die Sterne z. B. leuchten, ist es dann finster oder dunkel? Dunkel. Wenn Nachts ein andres Licht, als die Sonne, der — Mond recht schön leuchtet, ist es da ganz hell? Nein. Aber doch auch nicht dunkel? Nein. Wie heiſst man diese Helle, hast du's noch nicht gehört? Mondscheinhelle. Wenn Etwas dem Licht vorsteht, kann es dahinter ganz hell seyn? Nein. So weit also das Licht nicht dahinter fallen kann, wird es

dunkel seyn. Nicht wahr? Ja. Das Dunkle wird also dieselbe Ausdehnung haben, wie der Körper, der das Licht aufhält. Nicht wahr? Ja. Wie heiſst man denn aber diese dunkle Begränzung? Den Schattten. Kennst du sonst Nichts, was auch durchsichtig ist? Du zauderst? Wenn du in ein helles Wasser schaust siehst du nicht Alles, was auf dem Boden liegt? Ja. Wie ist also das Wasser? Auch — durchsichtig. Wenn aber das Wasser oder auch das Glas nicht so rein ist, daſs das Licht durchdringen kann, wie heiſst es dann? Trübe. (Frage an Mädchen.) Wie muſs also das Glas am Fenster stets erhalten werden? Rein. Nun haben wir uns recht am Hause umgesehen, und wissen und kennen nun Alles, was daran ist. Jetzt wollen wir aber einmal an die Leute denken, für welche die Häuser seyn sollen.

2te Uebung.

Zum Auffassen der Elementar-Begriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, so wie zum Anerkennen der Liebenswürdigkeit einer Handlung, welche zum Wohl andrer über die Verbindlichkeit hinaus geht, endlich zur Erregung des Gefühls des Richtigen in Gegenständen, und des

Sittlichen an Handlungen, als der Grundlage des Sinnes für Schönheit. All dieſs muſs durch diese Uebung erzeugt werden.

§. 93.

Die Bildung für die Form der Wahrheit geht schon durch die bisherige und nach und nach ferner fortgesetzte Uebung des Verstandes an und für sich vor; es ist daher darum nur ins Besondre zu thun, daſs der Schüler die Urvorstellungen von Recht – Gut und Schön auffasse, sie immermehr sich verdeutliche, – aber auch mittelst der einwirkenden Einbildungskraft von ihnen auch ergriffen, und somit gemüthlich gebildet werde.

Lehren nützen hier so wenig, als die Erzeugung bewuſstseynloser Gemüthsstimmungen, sondern das Kind muſs das Rechte und Unrechte, so wie das Gute und Böse, das Schöne und Häſsliche schauen, und sich von der Anschauung aus die Lehre selbst verkünden. Es muſs ferner, was eine Hauptsache ist, ihm die Anschauung so lebendig vorgehalten werden, daſs die erwünschte Stimmung des Gemüths eine natürliche Folge wird.

Hier ist eigentlich der Platz, wo die Frage aufgeworfen werden sollte: woher kommt

das Verderben der Menschen, worüber in unsren Zeiten so sehr geklagt wird. — Eine Frage, die in jedem Zeitalter wiedertönt; allein auch eine Frage, durch deren besondere und nachdrucksame Wiederholung so mancher Volkslehrer sich mit dem Scheine eines grofsen Sittenpredigers Kredit, Zutrauen und Wichtigkeit verschaffen will. Indessen wurde diese Frage zu keiner Zeit mehr mit Seufzen wiederholt, als seit den politischen Weltumwälzungen. Daher richtet horchend sich jedes Ohr dahin, woher darauf die wahre Antwort kommen soll. Und je aszetischer eine Antwort klingt, desto aufmerksamer wird sie aufgefafst.

Die Grenzen dieser Schrift erlauben wenigstens für jetzt nicht, die bekannten und zum Theil in Ansehen stehenden Antworten zu prüfen. Da aber doch die Sache zu wichtig ist; so soll über den Gegenstand hier wenigstens die nothwendigste Bemerkung vorkommen.

Das Verderben der Menschen kommt daher, heifst es: weil die Menschen immer nur dem Vergänglichen und Ausserwesentlichen, nie dem Wesentlichen und Ewigen nachstreben.*)

*) Der wegen seines ausgezeichneten Eifers verehrungswürdige Bar. v. St. aus Rufsland überbrachte dem Verf. diese Antwort als die einzigwahre Lösung des Problems, aus einer berühmten Schule.

Diese Behauptung hat so Etwas Aszetisches im Wortklange, dafs der gutmüthige Fromme ohne ernstliche Deutung des Sinnes sich leicht ihr hingibt, und von ihren Folgerungen ein grofses Heil für die Menschheit erwartet; allein werden diese heilig klingenden Worte in andre gleichbedeutende übertragen, so ist die Behauptung alt und gemein, im Grunde aber wahrhaft - ein frommer Wahn..

Die Behauptung läfst sich auch in der Art geben: Das Verderben der Menschen kommt daher, weil sie nie ihren wahren Vortheil suchen; und daher ihn immer für den schnöden Genufs des nächsten dahin geben. Mit andern Worten: weil die Menschen stäts — sinnlich sind und – zu mancher Zeit nur mehr Reitz der Sinnlichkeit erhalten, und darum weniger der Vernunft folgen etc.

Wenn aber dieselbe Behauptung auch in allerley ähnlichen Ausdrücken vorkommt, was ist dabey für die Menschenerziehung und den Menschenunterricht gewonnen? Die Frage bleibt ja übrig: woher kommt es, dafs die Menschen immer dem Ausserwesentlichen und Vergänglichen nachjagen? Und wenn man die Lösung dieser Frage erwägt, so findet man sie nicht einmal gegründet, indem die Menschen nach ihrem Sinne nicht dem Ausserwesentlichen und Vergänglichen, sondern dem Wesentli-

chen und Dauernden nachstreben. Bietet einmal einem Menschen ein kurzes Vergnügen für ein lange dauerndes, aber auch erkanntes dar, — einen Scheinvortheil in der Nähe für einen wahren und erkannten in der Ferne, er wird gewiſs nach dem Zweyten greifen. Darinnen besteht das Groſse gottähnlichmenschliche, wodurch die Tugend möglich wird, daſs dem Menschen gleich jedem Thiere der Lebenstrieb eingepflanzt ist, der blindlings wirket, sich Alles zu unterwerfen trachtet, aber dadurch auch sich selbst aufzureiben gefährdet ist, und daſs, anstatt das Thier vom Instinkt vor Selbstzerstöhrung verwahrt wird; dagegen dem Menschen ein Vermögen innwohnt, diesen Trieb in seinen Streben zu beleuchten, und ihn durch eine erleuchtete Leitung vor Selbstzerstöhrung zu bewahren.

Worinn besteht daher das menschliche Verderben, oder eigentlich die menschliche Verderbtheit? Darinn, daſs die Menschen nur den Lebenstrieb in sich unerleuchtet und darum regelos wirken lassen und ohne Gebrauch des Vermögens der Selbstbestimmung träg sich jenem blinden Wirken des Lebenstriebes hingeben. Dieſs ist der Fall mit der Menschheit in jedem Zeitalter; allein so wie in gewissen Jahren durch Konkurrenz planetarischer Einwirkungen auf die Atmosphäre dieselbe Witterung, welche die vier

Jahreszeiten auf der Erde gleich wechselt, sich in manchen Ländern verschlimmert oder verbessert zeigt, so wie die stäte Kränklichkeit des menschlichen Körpers in mancher Zeit durch die besondre Konkurrenz nachtheiliger Einflüsse in gewissen Formen stärker hervor tritt; eben so müssen auch manche Nationen in gewissen Zeitaltern durch die Konkurrenz moralischer Einwirkungen auf sie — einen mehr oder minder verschlimmerten Karakter darstellen.

Der immer nach Befriedigung strebende Lebenstrieb äuſsert sich nur unter solchen Bedingungen in besondren ärgerlichen Richtungen.

Die Frage: wie kann Besserung bewirkt werden, muſs daher die obengedachte allgemeine Wahrheit von der nothwendigen Wirkung des Lebenstriebes voraussetzen und sich nur auf die Untersuchung derjenigen besondern Einflüsse werfen, wodurch die richtige Erleuchtung und kräftige Leitung des Lebenstriebes gehindert wird. Mit allgemeinen aszetischen Formeln ist hier so wenig geholfen, als mit Bittgängen und Opfern, bey schlimmer Witterung in manchem Jahre. So wie der groſse Oekonom anstatt träger Frömmigkeit, die Hauptgesetze der Witterung im Auge behaltend, mit allem Nachsinnen trachtet, die nachtheiligen Einflüsse so viel als möglich unschädlich zu

machen; so muſs auch der Pädagog im Groſsen, bey ähnlichen moralischen Erscheinungen, auch nur die besondern Hindernisse ausspähen, welche dem allgemeinen menschlichen Lebens-Prinzip in seiner ganzen Wirksamkeit nachtheilig sind.

Daher hat auch die von der oben angeführten Schule ausgehende Antwort: die Menschen müssen in einen gemüthlichen Zustand gehoben werden, um für das Wahre empfänglich zu seyn, um so weniger Sinn, nachdem sie gemäſs der fortgesetzten Behauptungen nur durch die (sympathetische) Wirkung der Mutterliebe in einen solchen Zustand gehoben werden sollen.*)

Es würde hier zu weit vom Zwecke ableiten, solche gutgemeinten aszetisch nnd gemüthlich klingenden Phrasen ganz zu beleuchten, und dadurch die Leere derselben darzuthun.

Nur so viel sey hier erklärt:

Es war eine Zeit, wo ein heiliger Schauer, den der Priester dem ohne besondre Kenntniſs seiner Selbst, und der Natur, ruhig fortlebenden Sterblichen durch die Vorhaltung eines in Ewigkeit fortbelohnenden und strafenden

*) Es scheint dieser fromme Gedanke von einer unrichtigen Deutung der Lehre Platons von der verschiedenen Empfänglichkeit der Seelen fürs Wahre und Schöne herzurühren.

Gottes einflöſste, und vermittels dessen er den allgemeinen Lebenstrieb im Menschen zum Rechten und Guten leitete. Allein es ist auf diese Zeit eine andre gefolgt, wo der Mensch es wahrnehmen sollte, daſs er ohne Kenntniſs seiner und der Natur, folglich in gutmüthiger Halbmenschheit, oder — Kindheit fortlebe, und es drängten unberufene Menschenlehrer sich in der Menge hervor, welche den Menschen aufklären zu müssen wähnten. Ohne den einzigen wahren Punkt der Menschenaufklärung, nämlich die Idee des — Menschenlebens, erschaut zu haben, und daher auf eine erziehende Menschenbelehrung zu sinnen, haschten die — Aufklärer nur einzelne Punkte von Mängeln der menschlichen Erkenntniſs auf, und verbreiteten das grelle Licht ihrer Aufklärung nur über — diese. Was war aber die Folge von dieser vereinzelten Aufklärung? Es erblickte sich der Mensch bald da bald dort im Irrthume, und es ward ihm nun sein ganzes Wissen und Glauben zweifelhaft.

Da er nie zur einen wahren allseitigen Lebens-Kenntniſs gelangte, so ward die Sache schlimmer als vorher. Denn die vereinzelten Aufklärungen stöhrten nicht nur das Verhältniſs der nöthigen und leitenden Gesammtkenntniſs der Menschenbestimmung,

sondern erregten nur allseitige Zweifel, reitzten den Dünkel, verstärkten die Aufklärungssucht und veranlaſsten eine moralische Gleichgiltigkeit. So kam es denn natürlich, daſs sich bald hier, bald dort abentheuerliche Ausbrüche der Aufklärung zeigten *).

Diese Ausbrüche dehnten sich endlich so weit aus, daſs man weder bürgerliche noch kirchliche Ordnung mehr für heilig ansah, sondern nur als menschliche Zwangs-Anstalten betrachtete.

Die Person des Regenten unterlag der Zensur der Gelehrten, Gesetz und Verordnung der Kritik der Aufklärer; der Staat dem Urtheil der Philosophen, das sich auf das Prinzip der Gleichheit und Freyheit stützte. Auch das Verhältniſs der Kirche ward vor dem Tribunal der Aufklärung gerichtet. Der Priester galt für einen Popanz zum Zügeln der Schwachen, seine Predigt für langweilige Faseleyen, Unsterblichkeit und Ewigkeit für leere Träume und Schreckensbilder. Die Foderungen des blinden Lebenstriebes, Eigennutz, Herrschsucht und thierischer Genuſs galten nun für Bedingungen des Menschenlebens, die Befriedigung der-

*) Herr g. Rth. Salat hat dieſs in jener Zeit zuerst aufgefaſst, und mit seiner Schrift: Auch die Aufklärung hat ihre Gefahren, zu warnen gesucht Allein diese Warnungen waren auch vereinzelt, wie die Aufklärungen. — Vor der — Aufklärung selbst muſste gewarnt werden.

selben auf Unkosten anderer für — Klugheit. Die dabey nöthige Verwahrung gegen Ansprüche und Anfechtungen für Politik.

So trat der Verstand in die Dienste der Sinnlichkeit, welche sich als Egoismus zum Regenten des Lebens aufwarf.

Wie ist nun bey diesem Verhältnifse der Dinge zu helfen?

Soll diese Frage für den Erzieher der Iugend gelten, was auch hier nur der Fall ist, so beschränkt sie sich auf die Bildung einer Generation, welche, durch die eine Gesammtkenntnifs des wahren Menschenlebens nur nach diesem Leben strebt, und sich selbst verabscheuen mufs, wenn sie nicht ein wahres Menschen-Leben lebt. Der Mensch mufs in sich selbſt gedrängt werden, um sich zu erkennen im Vergleich mit dem Thiere, um zu schauen seine Höhe in der Reihe der Wesen, zu fühlen seinen Werth, zu erwägen seine Bestimmung. Er mufs ferner zur Ueberzeugung gedrängt werden, dafs sein Leben nur durch die Verbindung mit andern seines Gleichen bedingt sey, um zu erkennen so wohl das gleiche Recht von Allem, als auch die regelmäfsige Form der Verbindung, in welcher die verschiedenen Verhältnifse der Einzelnen als untergeordnete Bedingungen zum Bestehen des Ganzen verschmolzen erscheinen. Er mufs zu der Einsicht ge-

langen, um zu schauen das herrliche Bild menschlicher Zusammenstimmung und Zusammenwirkung; und so in sich zu verspühren die heise Gluth der Vaterlands- und Menschen-Liebe. Er mufs endlich gereitzt werden zu schauen, den Geist, entgegen dem Trieb der Natur, um sich zu bemächtigen des einen Gedanken defsen, der beyder Reiche Vereinigungspunkt und Urquelle ist.

Aufklärung schadet also eben so, wie Anstalten zur Beförderung bewufstseynloser Frömmigkeit *). Nur allmählige Erziehung und Belehrung des Menschen um ihn zur Kenntnifs des eigentlichen Menschenlebens zu leiten, kann helfen, und — bleibt nicht nur das einzige Bewahrungsmittel vor dem moralischen Verderben, sondern — auch das einzige Mittel der menschlichen Vervollkommnung. Der göttliche Weise spricht darum so schön und wahr: So wie dein Körper übel daran ist; wenn dein fleischlich Auge nicht richtig zu sehen vermag, so steht es auch mit deinem

*) Es kann keine trügerische Täuschung gedacht werden als der Gedanke mancher Demagogen, die Volksgunst und ruhige Unterwerfung desselben auf die Weise zu gewinnen, dafs man ihm die Altäre wieder baut, welche die Aufklärung zertrümmerte, und ihm wieder Sang und Klang gestattet; den die Aufklärung verspottet hatte, denn der Pöbel ahnt Schwäche, und wird trotzig.

ganzen Leben schlimm; wenn dein geistig Auge ihm nicht zur vollkommenen Leuchte dient.

Dieses innere Auge des Geistes gerade an den Gegenständen, die es sehen soll immer zu üben, die falschen Richtungen, die es etwa genommen hat, umzukehren, die nachtheiligen Vorstellungen und Vorurtheile, die daraus entstanden sind, zu verdrängen, die Einseitigkeit des Blickes zu verhindern, den Egoismus zu unterdrücken, Gemein-Sinn zu erzeugen, Vaterlandsliebe zu wecken — Menschenliebe durch Gottesliebe zu erregen und anzufachen, dieſs muſs das Ziel des Menschenerziehers seyn.

Der Mensch soll aber durch sich selbst, durch eigne Anschauung seiner und der Natur, durch eignes Erkennen seiner, oder seines Geschlechts im All, durch eignes Ergreifen und Festhalten der Idee des Göttlichen, das Vorstellen und Wollen seines wahren Lebens in seiner Seele erzeugen. Ihn stufenweise immermehr zu dieser Höhe und Stärke zu verhelfen, ist das Ziel einer wahren Unterrichtsmethode; die stete Benützung des Lebens-Triebes und der Lebenswirksamkeit zur neuen Thätigkeit, ist der Weg den sie einschlägt. Und nun zum ersten Versuche!

§. 95.

Die zum Verschliefsen geeignete Thüre gewährt die Veranlassung zur Uebung in den Begriffen — Eigenthum, Diebstahl, Raub.

Wir haben vorhin die Thüre näher angeschaut und daran Schlofs und Bänder von Eisen betrachtet. Warum mögen die Leute wohl die Thüren so gut mit Schlofs und Bänder verwahren? Damit kein Fremder hineingehe. Wer darf denn hineingehen? Die Leute, welche hineingehören. Wer gehört denn ins Haus? Der, dem es selbst gehört oder ein anderer? Der, dem es gehört. Wie kommt es denn, dafs einigen Leuten ein Haus gehört, so dafs sie sagen: Mein Haus? Nicht wahr, das weifst du noch nicht? Der Lehrer fragt einen Schüler, defsen Vater das Haus von seinen Vater hat: das Haus deines Vaters war deinem Grofsvater. Wie dein Grofsvater gestorben ist, hat es dein Vater bekommen und hat Nichts dafür gegeben, und da sagt man: er hat es — geerbt.

Wenn aber dein Grofsvater deinem Vater es noch, wie er gelebt hat, ohne Geld dafür — zu verlangen und zu erhalten, gegeben hätte; wie sagte man da? Er hat es ihm geschenkt. Wenn aber einer, der kein Haus geerbt und keines geschenkt bekommen hat, in einem Hause wohnen will, was mufs wohl der thun? Darf er nur für sich in ein

Haus ziehen, oder muſs er erst dazu Erlaubniſs haben? Er muſs Erlaubniſs haben. Werden ihn aber die Leute umsonst darin wohnen lassen, oder wird er dafür bezahlen müssen? Du zauderst, so höre: Wenn einer selbſt kein Haus hat, so geht er zu einem andern, der eines hat und nicht braucht und verlangt es von ihm, verspricht ihm aber dafür Geld zu geben. Hierauf überläſst es ihm der andere; wem ist nun das Haus? Dem, der es nun für Geld bekommen hat. Wohl! Was hat also der gethan, der das Haus für Geld genommen hat? Er hat es gekauft. Wohl! und der andere der es ihm für Geld überlassen hat, was hat der gethan? Er hat es — verkauft.

Wenn aber einer nicht so viel Geld hat, um eines zu kaufen, oder keines zu kaufen findet und doch in einem Hause wohnen will, was thut wohl der? Er geht zu einem, der eines besitzt und worin er noch Platz hat, und bittet ihn, ihm die Wohnung darin zu gestatten, und verspricht ihm dafür auch ein Geld. Hat der das Haus gekauft oder gemiethet? Gemiethet. Wie heiſst nun das Geld, das er dafür bezahlt? Miethgeld.

Einer, der also ein Haus geerbt, geschenkt bekommen, oder gekauft hat, dem gehört es, oder es ist ihm eigen, oder es ist sein Eigenthum, oder man sagt, er ist

Eigenthümer. Die Leute, die darin aber nur in Miethe wohnen, sind? — Miethsleute.

Wenn also einer kein Haus geschenkt bekommen, geerbt oder gekauft, oder gemiethet hat; darf der in ein Haus gehen, ohne daſs es ihm erst erlaubt wird? Nein. Und wenn er ohne Erlaubniſs hineingienge, dürften ihn die Leute nicht hinausweiſsen? Ja. Und hat der, der ohne Erlaubniſs in ein fremdes Haus gegangen ist, um darin zu bleiben, recht gethan? Nein, Unrecht. Haben aber die, die ihn hinausgewiesen haben, Recht gethan? Ja sie haben Recht gethan. Wenn nun diese Leute gar keinen in ihr Haus gehen lassen, der nicht hineingehört, thun sie recht? Ja! Aber sollen wir denn dieses auch thun, oder würdest du es auch immer thun, würdest gar Niemanden in dein Haus lassen, der nicht hineingehört, oder — den du nur gerne darin hast? — Du zauderst. Höre! ich will dir einmal etwas erzählen.

Es wird nun dem Zögling nach den Grundsätzen der Unterrichtsweise über Erregung der Einbildungskraft eine Geschichte erzählt, nach welcher ein anderer einem vom Gewitterregen ganz durchnäſsten, oder vom Frost erstarrten Kinde auch auf Bitten keinen Unterstand in seinem Hause gestattete, wogegen ein anderes dabeystehendes Kind dasselbe sogleich gutmüthig mit sich nach Hause zur

Mutter führte, und diese um Aufnahme, um Kleider zum Wechsel und um Suppe zur Erwärmung bat. Der Schüler erschaut nun an dieser Geschichte das — Rechtliche und das — Gute von selbst, und weiter bedarf es hiernach Nichts, um den Unterschied der beyden Begriffe zu verdeutlichen, und die allgemeine Menschenliebe auch gegen Fremde — oder Unbekannte zu erregen.

§. 96.

Wenn denn Niemand ohne Einwilligung der Hausleute ins fremde Haus gehen darf, so muſs man natürlicher Weise jedes Mal, wo man hineingehen will, erst um Erlaubniſs bitten. Allein — die Leute sind im Hause, wie kann man mit ihnen reden? Weiſst du nicht welchen schönen Gebrauch man deswegen beobachtet? Man pocht an die Thüre. Brav! und dieſs heiſst? Ich bitte um Erlaubniſs hineinzugehen. Und was wird geantwortet, wenn es die Leute erlauben? Herein. Wenn denn Kinder ohne auf diese Weise um Erlaubniſs zu fragen, in jedes Zimmer in einem fremden Hause treten, so wird man vielleicht nicht sagen, daſs sie böse seyen, aber man wird wohl sagen, sie seyen unartig, oder sie hätten — keine Lebensart, oder sie han-

delten — unanständig und folglich — nicht schön. Das wirst du wohl einsehen?

Ich glaube wir haben bey dem Anblick der Thüre, doch noch einen Punkt übersehen. Sieh, wir haben nur daran gedacht, daſs man die Thüre nicht öffnen dürfe, wenn die Leute im Zimmer sind, und haben es sehr unschicklich, unanständig und ungezogen gefunden; wenn man sie ohne Erlaubniſs öffnet. Allein es fügt sich öfter, daſs die Leute gar nicht zu Hause sind, oder des Nachts schlafen, was thun sie dann, damit Niemand ohne ihre Erlaubniſs ins Haus gehe? Sie versperren die Thüre. Wohl! dann darf aber gar Niemand hinein? Nein. Hast du aber nicht schon von Leuten erzählen gehört, welche entweder bey Tag oder bey Nacht heimlich ins Haus schleichen, um Etwas zu stehlen? Ja. Du weiſst doch auch, wie man diese heiſst? Diebe. Was treiben nun diese Diebe für ein Geschäft? Sie stehlen. Was thun sie, wenn sie stehlen? Sie nehmen Sachen, die andern gehören. Lassen sie es die Leute sehen und wissen? Nein, sie nehmen es heimlich. Das Stehlen ist wohl etwas sehr Arges, nicht wahr? Ja. Aber warum? Weil man nichts davon weiſs, so kann man sich nicht genug vor dem Stehlen verwahren. Aber wenn nun jemand eine Thüre oder ein Fenster mit Gewalt einbräche, um etwas im Hause zu nehmen,

so würden die Leute, wenn sie zu Hause wären, sich sogleich widersetzen. Nicht wahr? Ja. Allein derjenige, welcher etwas nehmen will, ist stärker und treibt die Leute zurück, oder er droht, sie zu erschiefsen, oder zu erstechen, oder todt zu schlagen, nimmt dann seine Sachen und geht damit davon. Hat wohl dieser auch gestohlen, oder hat er mehr gethan? Er hat mehr gethan. Wohl mehr, aber wie willst du dieses nennen? Hast du das Wort — Rauben noch nicht gehört? Hört! wie häfslich das Wort schon klingt, (der Lehrer spricht Raub und Rauben mit vollem Schalle aus, um gleichsam malerisch das Gewaltsame und Widrige anzudeuten)? Ja. Nun das ist es, welches diese That bezeichnet, einem gewaltsam sein Eigenthum nehmen. Du hast erst vorhin gesagt, das — Stehlen sey was sehr Böses, aber was sagst du erst vom Rauben? Das ist noch schlimmer. Aber warum? — Du zauderst. Sieh, der Dieb greift die — Sachen der Menschen allein an, aber was greift der Räuber noch mehr an? Die — Menschen selbst. Stelle dir nun erst den Schrecken und die Angst vor, welche der Räuber den Menschen einjagt. — Durch die Erzählung einer Geschichte wird die Sache erst ganz anschaulich gemacht. Du wirst nun selbst sagen, das Stehlen ist etwas Abscheuliches, aber das Rauben ist etwas Gräfsliches,

und du wirst dich daher in obacht nehmen Jemanden auch nur eine Kleinigkeit, und wenn es nur eine Spielsache wäre, heimlich, oder gar mit Gewalt zu nehmen, weil es wenigstens ein kleiner Raub ist.

Zweyter Cursus.

Die Bewohner des Hauses. Kenntniſs des Menschen und des Thieres. Kenntniſs der Bedingungen des ersten geselligen (Familien) Lebens.

Einleitung.

Dieser Kursus der Unterrichts - Gymnastik ist der wichtigste in der ganzen Unterrichtsperiode des Menschen. Man kann mit Recht behaupten: von ihm hängt die ganze zukünftige Bildung des Verstandes und des Charakters, eines Menschen und folglich sein ganzes Heil des Lebens ab. Hier ist es, wo der Mensch zur ersten Erkenntniſs des Menschen, zum Gefühle seines Werths und seiner Würde, zur Ahnung einer sittlichen Ordnung gelangen muſs. Hier ist es, wo der menschliche Geist zum ersten Male seine karakteristische Kraft äuſsern muſs, nemlich in sich zu kehren, und sich selbst anzuschauen.

Hier ist es, wo der eigentliche Grund zur Bürgertugend und Religion gelegt wird. Hier ist es also, wo der Keim der wahren Humanität aus dem Grunde der Seele hervorgelockt werden muſs. Lehrer der Jugend! überseht diesen Kursus nicht, wenn ihr Menschen wahrhaft unterrichten und zum vorgesteckten Ziele leiten wollt! Lehrer der Religion! erwägt ihn besonders mit Gewissenhaftigkeit, wenn es euch Ernst ist eine Religion im Geiste und Wahrheit zu lehren und dem Menschen anzueignen, darum in ihm selbst entstehen zu lassen, nicht aber, wie bisher einen Katechismus mit euren Erklärungen und Zusätzen lernen zu lassen*). Und ihr Leiter der Staatsverwaltungen, wenn ihr über Menschen und Bürger zu herrschen wünscht, wenn ihr ihnen Freund, Wohlthäter und Väter seyn wollt, so würdigt auch diesen Uebungskurs eurer Aufmerksamkeit und empfehlt ihn den aufgestellten Jugendlehrern als das einzige Mittel, den Menschen für den Staat zu erziehen, denn das Familienleben ist die wahre Grundlage des Lebens im Staate.

*) Dem neuen Bamberger katholischen Dioecesan-Katechismus gebührt das Lob, daſs er in dieser Beziehung schon eine vortheilhaftere Vorbereitung zu einem beſseren Religionsunterricht machte, indem er mit der Lehre vom Menschen, und nicht, wie seine Vorgänger, mit der Lehre von — Gott beginnt.

Erste Uebung.

Aeussere Auffassung des Menschen im Vergleich mit dem Thiere, Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenschaften.

Vorerinnerung.

§. 97.

Eine neuere bekannte Unterrichtsmethode schrieb vor, den Unterricht mit dem Menschen zu beginnen. Die Unrichtigkeit dieser Verfahrungsweise ist schon von vielen würdigen Gelehrten anerkannt, auch dargethan worden Doch! auch angenommen, daſs mit diesem Gegenstand begonnen werden sollte, ist wohl das die zweckmäſsige Methode, die menschlichen Körpertheile ihrer Zahl nach auffassen zu lassen? Worauf soll denn der Unterricht des Menschen überhaupt abzielen? Nur auf die sukzessive Uebung des Anschauungs-Vermögens? Nicht aufs Leben? Und folglich worauf soll der Unterricht über den Menschen angelegt werden? Nicht, um sich selbst und darum in Vergleich mit dem Thiere kennen zu lernen? Wenn man doch einmal gereitzt würde, den Blick aufs Leben der Menschen zu kehren, um von dem einseitigen Verfol-

gen der sukzessiven Erhöhung des Erkenntnifsvermögens abzulassen. Indessen wird man bald wahrnehmen, dafs hier das alte Sprichwort die Leitung des Verfahrens gewähren müsse: unum debet fieri, alterum non omitti.

Der Mensch soll sich nicht zur Uebung seines Anschauungsvermögens, sondern zu einem höheren Zwecke kennen lernen, allein dabey soll der Untergeordnete nicht als Mittel ausser Acht gelassen werden. Um die hierauf abzielende Uebung sich leichter denken zu können, wollen wir hier wieder einen praktischen Versuch machen, ohne damit sagen zu wollen, dafs dieser die ausschliefslich vorgeschriebene Form sey.

Vielmehr wollen wir annehmen, dafs geübte Kinderlehrer ihn nur zum Winke nehmen, um noch weit herzlicher und anschaulicher mit den Kindern selbst zu verfahren.

§. 98.

Der Lehrer.

Wir wollen uns nun einmal in einem Hause — umsehen.

Was finden wir für Bewohner in demselben? — Oder sag mir, wer wohnt in deinem Hause? Der Schüler zählt nun alle seine Mitbewohner auf. Wohnt denn sonst Nie-

mand mehr in deinem Hause? Du hast bis jetzt nur an den — Menschen gedacht, sind aber nicht auch — Thiere in deinem Hause, und welche? Der Schüler zählt nun auch diese sowohl in seinem als in andern Häusern auf. Wie vielerley Bewohner gibt es also in einem Hause? Zweyerley. Menschen und Thiere.

Du machst also einen Unterschied unter Menschen und Thieren? Ja. Kannst du mir auch den Unterschied angeben? Sieh, wir wollen den Menschen, und dann gegen ihn über ein Thier nach dem andern anschauen. Welches Thier hälst du für das schönste? Das Pferd. Gut! also das Pferd schauen wir nun an, und ihm gegenüber den Menschen. Zuerst wollen wir sehen, wie sie stehen und gehen. Wie steht und geht der Mensch, und wie das Pferd? Du mufst mir die Stellung des Leibes mit Linien hier anzeigen. Der Schüler zieht eine senkrechte Linie, und spricht: so steht und geht der Mensch. Er zieht eine wagrechte, und gibt diese für die Stellung des Pferdes an.

Wenn du also die Stellung und den Gang eines Menschen und eines Pferdes nach Linien bezeichnen willst, so nennst du jene — wie? senkrecht. Und diese? wagrecht.

Der Lehrer fährt nun durch folgende Ord-

nung fort, den Unterschied beyder im Einzelnen auffassen zu lassen.

Er kommt mit seinen Fragen von der Stellung und dem Gange auf die Beine und Füsse. *) Wie viel Beine hat der Mensch zum Stehen und Gehen, und wie viele das Pferd? Was hat der Mensch statt der zwey Vorderfüsse? Was hat das Pferd am Ende seines Fuſses, was der Mensch? Was hat der Mensch am Ende seines Armes? Was am Ende seiner Finger? Was vermag der Mensch mit den Fingern? Was hat das Pferd für einen Kopf, was für einen der Mensch? Was hat der Mensch an seinem Kopf, was das Pferd nicht? (der Figur nach). Was für Ohren hat der Mensch, welche das Pferd? Was hat das Pferd für einen Hals, welchen der Mensch? Was hat das Pferd am Obertheil seines Halses, und der Mensch nicht? Was für ein Gesicht hat der Mensch, was für eines das Pferd? Wohin kann der Mensch nach seiner Stellung mit dem Auge sehen, wohin das Pferd nicht? — Was hat das Pferd am ganzen Leibe für eine Haut, welche der Mensch? Nehmen wir nun mein Lieber, ein andres Thier, z. B. das Rind: was hat dieses am Ende seiner Füsse vom Pferde Verschiedenes? Was hat es an

*) Theils um den Raum zu ersparen, Theils, weil auch nicht jederzeit die Antwort des Kindes voraus angegeben werden kann, soll hier nur der Gang der Fragen vorgezeichnet werden.

seinem Kopfe, was das Pferd nicht hat? etc.

Und nun wieder ein andres Thier — das — Schaaf. Was hat dieses mit den zwey ersten gemein, und worin ist es verschieden? Die Fragen gehen abermal ins Einzelne, und es werden so alle vierfüssigen Hausthiere nach ihrem Aeuſsern durch gemustert, das Anschauungs-Vermögen geübt, durch die richtige Benennungen der einzelnen Unterschiede die Sprache des Kindes bereichert oder berichtigt; aber eben dadurch auch das Unterscheidungs-Vermögen geschärft, die Verdeutlichung der Begriffe gewonnen, und auf solche Weise wird der Zögling gewöhnt sich in seinem Leben, oder in seiner Welt durchaus mit mehr Aufmerksamkeit um zu schauen, und den Selbstunterricht zu erweitern. Eben darum wird diese Uebung in dem Vergleich der zweyfüssigen Haus-Thiere mit den vierfüſsigen und diese und jene mit einander selbst auf gleiche Weise fortgesetzt, bis der Zögling am Ende die vollständige äuſsere Kenntniſs der Hausthiere erhält. Am Ende dieser Uebung werden nun die äuſseren Vorzüge des Menschen wieder aufgezählt, aber damit den Grundsätzen des Unterrichts gemäſs keine unnütze oder beziehungslose Uebung vorgenommen wird, so werden denn durchaus wo möglich praktische

Folgerungen und Bemerkungen für das gesellige Leben des Menschen angebracht. Z. B. über die schöne Haltung des menschlichen Körpers im Stehen, Gehen und Sitzen, über die Reinlichkeit des Gesichts und der ganzen Haut, über die Vermeidung unanständiger Verbildungen und Verzerrungen des Gesichts, über den nützlichen und anständigen Gebrauch der Arme und Hände u. d. gl.

Zweyte Uebung.

Zum Auffassen der Sprache als eines zum Theil äufseren zum Theil inneren Vorzugs des Menschen, und zum leichtern Uebergang ins innere Gebiet der Vorstellungen.

§. 99.

Wir haben nun den Menschen und die Thiere im Hause blos angeschaut: jetzt wollen wir sie auch hören. Gibt denn der Mensch und das Thier nicht öfter einen Laut von sich? Ja! Sag, wenn das Pferd einen Laut von sich gibt, wie heifst man diesen Laut? Du scheinst das rechte Wort nicht zu wissen: Es wiehert. Der Lehrer geht nun alle bekannte Thierlaute durch und sucht für jeden die eigentliche Bezeichnung und Benennung.

Wo aber verschiedene bey einer Thiergattung sich zugleich vorfinden, wird jeder besonders bemerkt und bezeichnet, z. B. das Rind blöckt — brummt und — brüllt. Der Hund — murrt und — bellt etc. Nach den früheren Grundsätzen des Unterrichts hat aber der Lehrer hierbey — so viel als möglich, die Einbildungskraft des Zöglings in Anspruch zu nehmen, damit er es ahne, dafs zwischen der Wortbezeichnung eine Verbindung, eigentlich eine Nachahmung, oder Nachbildung (Kopie) im Tone Statt habe. Z. B. in den Worten: Brummen, Murren Knurren etc. Endlich kommt er auf den Laut, den Menschen von sich geben. Er leitet vor Allem das Kind auf die Beschränkung der Thierlaute und die Mannigfaltigkeit des menschlichen Lauts (im Gesang), auf das Mifstönende und Widrige der Thierlaute in der Regel, und das Wohltönende der Menschenstimmen, auf den in der Regel einfach hinausgehenden Ruf der Thierstimme, und das Leichtbewegliche und Veränderliche der Menschenstimme (z. B. im Gesange eines angenehmen Kinderliedchens, das er zum Beweise vorsingt). Erst nach dieser Uebung, vermittelst welcher der Zögling den Vorzug der menschlichen Stimme vor jener der Thiere auffassen

soll, kommt er zu dem artikulirten Laut und zur Sprache.

D. Lhr. Aber sieh, der Mensch kann nicht nur mit seiner Stimme steigen und fallen, er kann auch denselben Ton beybehalten und doch einen verschiedenen Laut von sich geben. Der Lehrer spricht nun in demselben Ton die acht Laute.

Wie viele Veränderungen hast du nun gehört? Zähl, (er wiederholt sie), Acht. Noch mehr! Der Mensch kann auch die Stellung seines Mundes wieder eben so oft verändern, daſs die Laute mit andern Schallen und dadurch sogar Worte heraus kommen, mit welchen man andern etwas andeuten will und kann. Horch einmahl, a und nun am, o und nun or, u und nun ur, i und nun iſs, e und nun er und so kann er noch grössere Worte sprechen, und wir wissen, wenn wir sie hören, was er will, und wenn wir sie sprechen, so weiſs er, was wir wollen.

Hast du aber je von Thieren Worte sprechen gehört? Nein. Was denn? Nur einen Ruf, oder einen Gesang bey den Vögeln. Doch! höre. Es giebt Vögel, welche Worte sprechen, wie der Mensch. Der Stahr, die Aelster, der Papagay, was glaubst du, mein Lieber, etwa, daſs sie für sich sprechen, um zu sagen, was sie wollen? Nein! Die Men-

schen lehren sie einige Worte, und dann sprechen sie immer dieselben. Wissen sie also, was sie sprechen? Nein. Aber wenn du sprichst, was hast du damit vor? Daſs andere wissen sollen, was ich sagen will. Wohl! aber damit wir diesen Unterschied recht einsehen, wollen wir doch, was so ein Vogel spricht und was wir des Tags nur gewöhnlich sprechen mit einander durchgehen. Nun beginnt eine besondre Sprechübung.

Dritte besondre Uebung.

§. 100.

Die ersten Sprechübungen haben einen zweyfachen Zweck, erstens den Geist auf den Wortschall und seine Bedeutung aufmerksam zu machen, dadurch seine Thätigkeit anzuregen, und ihn so aufgelegt zu machen, in sich zu kehren, zweytens den Schüler im Sprechen selbst zu üben, das ist, so wohl den Ausdruck für seine Vorstellungen zu finden, als auch die Aussprache zu berichtigen und zu verfeinern. Daſs in beyder Hinsicht für unsere Lehrer sich ein groſses Feld der Uebung mit Anfangsschülern ergebe, läſst sich nun leicht denken. Allein die Frage entsteht, auf welche Weise soll diese Uebung angestellt werden? Nach dem Hauptgrundsatz der Methode: „Stelle den Schüler in sein Le-

ben etc." läſst sich die Antwort leicht geben.

Es muſs dasjenige, was der Schüler in seinem alltäglichen Leben spricht, aufgefaſst, und so ihm gleichsam zur Anschauung gebracht werden.

Doch soll hier keine Ordnung Statt haben? Allerdings; nur hüte man sich bey dieser Uebung eine Ordnung in feststehenden Formen vorzuzeichnen; denn gerade hier muſs dem leichtbeweglichen Geiste der freyeste Spielraum gelassen werden, sonst läuft man so leicht Gefahr, daſs anstatt einer zweckmäsigen Geistesübung nur ein nach und nach auswendig gelernter und mechanisch vorgebrachter katechetischer Dialog vor sich geht.

Die natürlichste Ordnung des Ganges ist folgende:

A) Nach der Zeiteintheilung in Vormittag, Mittag und Abend.

B) Nach der Absicht des Sprechens — anzugeben.

a) was man wünscht,

b) was man will,

c) was man wahrnimmt, (sieht oder hört.)

d) was man thut,

e) was man empfindet,

f) was man denkt.

C) Nach der Art und Form der Sprache.
a) Frag und Antwort.
b) Angeben, oder Urtheilen und Erzählen,
c) Ausrufen und Rufen.
D) In Hinsicht auf Veränderung der Worte nach Zahl und Zeit.

Wohlgemerkt: daſs hier keine gramatische Rechtfertigung oder Erläuterung gefodert, sondern lediglich der Gebrauch angeführt werde.

Um nun auch hier wieder zum leichteren Verstehen einen Wink *) zu geben, wollen wir hier wenigstens den Versuch zu dieser Uebung machen.

§. 101.

D. Leh. Mein Lieber! Wir wollen, damit wir leicht übersehen können, was wir des Tages sprechen, unsren Tag eintheilen. In wie viel Theile wollen wir ihn theilen? Der Lehrer leitet den Schüler auf die zwey Haupttheile Morgen und Abend. Die Mitte ist der Mittag, und das Ende die ankommende Nacht. Nun wollen wir uns selbst fragen,

*) Es muſs öfter wiederholt werden, daſs zur vollständigen Ausführung dieser Ideen ein besondres Buch für Mütter oder eine besondere Praxis für Anfangslehrer noch nöthig sey, welches hoffentlich bald von einem gewandten praktischen Lehrer verfertigt werden wird.

was wir eigentlich immer einander sagen wollen. Wenn du frühe erwachst, so fängt auch dein Reden an, nicht wahr? S. Ja. L. Was sprichst du da zuerst zu deinen Aeltern und auch zu andern? S. Guten Morgen! L. Wohl! aber sieh, der Vogel spricht auch guten Morgen, und du sagtest zwischen deinem Reden und dem des Vogels sey ein grofser Unterschied; denn du sagtest der Vogel wisse nicht was er sage, und sage darum immer dasselbe; allein du wüstest, was du sagtest und sagtest nicht immer dasselbe, nun zeig doch, dafs du recht hast. Sprich, was willst du mit dem — guten Morgen? Willst du blos Etwas nennen, oder ausrufen, oder willst du sagen, was du weifst, oder sagen, was du wünschest? S. Was ich wünsche. L. Wohl! So setze einmal dieses Wort hinzu, wodurch du dich näher erklärst. S. Ich wünsche einen guten Morgen. L. Was wünschest du; wenn du einen guten Morgen wünschest? Du sinnst jetzt. Höre! Der Vogel spricht auch — guten Morgen, aber er spricht es den ganzen Tag fort, sag mir daher, wenn sprichst du guten Morgen, und zu welcher Zeit sprichst du es nicht mehr? S. Nur Vormittag. L. Du wünschest also jemand, dafs die Zeit Vormittag gut für ihn sey. S. Ja. L. Was könnte denn den Leuten begegnen, dafs diese Zeit

nicht für sie gut wäre? Du besinnst dich? Höre. Wenn dein Vater oder deine Mutter Vormittag krank würde, oder wenn er sich am Körper beschädigte, oder wenn er sich ärgern müſste, oder unzufrieden mit dir wäre; wäre dieſs ein guter Morgen für ihn? S. Nein! L. Was wünschest du also von ihm entfernt, und folglich was, das ihm wiederfahren soll? Der Schüler muſs nun zur Uebung des Sprechens selbst, alles Einzelne vorbringen. Auf diese Weise nimmt nun der Lehrer nach der Zeiteintheilung die Wünsche durch.

§. 102.

Denselben Gegenstand des Sprechens nimmt er auch zum Stoff der Uebung nach der Form der Sprache. Z. B. Wenn der Vogel auch gelernt hat: Ich wünsche dir einen guten Morgen, so wird er stets dasselbe sagen, wenn auch viele Leute um ihn stehen; was sprichst aber du? Sprichst du auch Dir, oder wie sprichst du? Der Wink mag nun hinreichen, um einen verständigen Lehrer anzuleiten, die Uebung auch durch alle andere vorgezeichnete Punkte durch zu führen, und ihn zu überzeugen, daſs er mittelst dieser Uebung vorzugsweise seine Schüler für seinen fernern Unterricht sich vorbilde.

Vierte Uebung.
Das Anschauungs-Vermögen des Innern.

§. 103.

Der Lehrer läſst nun auch den Vorzug des Menschen vor dem Thiere in der Sprache noch einmal mit aller Wichtigkeit auffassen und fodert den Schüler auf, ob er denn gar keinen Vorzug des Menschen vor dem Thiere mehr denken könne. Auf die Antwort — Nein: benützt der Lehrer nun die Geschichte gleichsam als optisches Medium, durch welches das Innere des Menschen erschaut werden kann.

Er erzählt eine Geschichte aus der Kinderwelt, in welcher Mensch und Thier unter derselben Bedingung handelnd vorgestellt werden, und sich die Bemerkung aufdringen muſs, daſs das Thier erstens dumm an sich beweise, oder gar keinen Verstand verrathe, zweytens auch wohl nicht anders handeln könne, — seine Triebe nicht einzuhalten und zu überwinden vermöge, sondern von ihnen überwältigt werde, folglich gar nicht frey handeln könne; dagegen der Mensch Nachdenken, Ueberlegung, und folglich Verstand beweise, auch gar nicht von seinem Triebe zu Etwas gezwungen

werde, sondern vielmehr ihn unterdrücken könne. Die Geschichte, die jedoch jeder Lehrer nach seinem individuellen Verhältnissen auf eine andere Weise modifiziren muſs, wird immer folgende Hauptzüge haben müssen: — Kinder kommen in ein Zimmer, wo Eſswaren aller Art stehen. — Sie sind durch vorgängige starke Bewegung im Spiele hungrig geworden, haben daher groſse Begierde hier zuzugreifen und sich wieder zu laben. — Der Anblick und der Geruch der Speisen ist einladend — der Appetit und Hunger dringen zum Genuſs — keine gebietende Person hält davon ab, ja es ist gar keine zugegen. — Furcht bleibt also auch fern.

Man ist im Begriff zuzugreifen. — Doch ein gutes Kind von der kleinen Schaar ruft nun: halt! und alle halten ein, und sehen den rufenden Knaben an. — Er erinnert nun die Hungrigen an den Gedanken; was nicht dein ist, das rühre nicht an, und sie erkennen alle die Wahrheit seiner Rede. — Allein ein Paar Knaben, welche im Spiele zu sehr getobt hatten, und zu hungrig geworden waren, schützten ihren groſsen Hunger vor, und behaupteten, sie müſsten Etwas essen. Der gute

Knabe aber rief nun diesen zu: schämt ihr euch nicht, daſs ihr euren Hunger nicht unterdrücken und überwinden könnt? Seid ihr, wie die Hunde und Katzen? Auch mich hungert es sehr, und ich möchte gern essen, aber ich kann doch warten, bis ich was bekomme. — Kommt, gehen wir, bis die Aeltern kommen, dann werden wir schon etwas erhalten. Da sahen denn alle ein, daſs er recht habe, sie überwanden ihren Hunger, giengen hinaus und warteten auf die Zurückkunft der Aeltern, die sich entfernt hatten.

Das Thier, was in der Geschichte gegenübergestellt wird, kann nur der Hund seyn.

Er ist es, welcher stets den Umgang mit Menschen genieſst, ist es auch, dem man an und für sich, und besonders auch deswegen am meisten Verstand zutraut. — Er ist es auch, der wegen seiner dem Menschen miſsfälligen Handlungen am meisten gezüchtigt wird. Von ihm läſst sich also vorzugsweise erwarten, daſs er das Unrechtthun meide. Doch das arme Thier vermag sich nicht davor zu bewahren, und darum auch nicht vor empfindlichen Züchtigungen zu hüten. Der gute Pudel, sonst ein sehr geschickter, und wie man glaubt, verständiger Kerl, schleicht sich auch in dasselbe Zimmer, verkriecht sich aber unter die Bank

wird nicht wahrgenommen, und bleibt. Kaum sind die Kinder abgegangen, tritt er hervor, gereitzt von dem Geruche der Speiſsen, Hunger hat er zwar keinen, denn er war kurz vorher erst gefüttert worden, läſst er sich von seinem Appetit hinreiſsen, zu naschen. Zwar hat er darüber schon die schmerzlichsten Züchtigungen ausgestanden, und er sollte doch daran sich erinnern, und denken, daſs es ihm wieder übel gehen würde, wenn er nascht; allein es hilft nichts — der Appetit reiſst ihn hin — er nascht, und wirft noch dabey allerley Geschirr herab, die zerbrechen. L. Sag mir mein Lieber, was denkst du von dem Hunde, kann er wohl nur ein biſschen Verstand haben? — Du denkst doch wohl, wies ihm wieder gehen wird, nicht wahr? Aber sieh! er dachte nicht daran. Ia er wuſste sich nicht einmahl in Obacht zu nehmen, um bey dem Naschen nichts zu zerbrechen. Aber erinnere dich dagegen an den guten Knaben; was dachte der, als er mit den übrigen Kindern gern etwas gegessen hätte? S. Er dachte, daſs es nicht recht sey. L. Was haben nun die Kinder bewiesen, das sie thun können, und der Hund, das er nicht thun kann? A. Jene haben bewiesen, daſs sie denken konnten, was recht oder unrecht sey, dieser aber beweiſst, daſs er gar nichts dachte; denn er dachte nicht einmal an die Schläge. L. Doch er muſs sich an die Schläge erinnert

haben, denn sieh, kaum war die Mutter bey ihrer Zurückkunft in dieses Zimmer getreten, da fuhr er, voll der Angst, zur Thür hinaus. Glaubst du daher nicht, wenn er seinen Appetit hätte widerstehen können, dafs ers würde gethan haben? S. Ja freylich. L. Aber denke dir erst auch die — Begierde, mit der er über die Speisen herfiel. Er sah nicht einmal darauf, was alles herunterfallen konnte, und warf daher auch alles Geschirr mit herab. War der arme Hund wohl nicht ganz von seiner Begierde abhängig, da er sich so von ihr hinreifsen liefs? S. Ja freylich. L. Er konnte daher gar nicht anders handeln, so wie die Katze, wenn sie etwas flattern sieht, darauf zufährt, wenn man ihr auch wehrt.

Aber denk dir dagegen die guten Kinder, sie hatten so grofsen Hunger. Der Hunger trieb sie auch zum Essen. Der Anblick der Speisen und der Geruch reitzte sie und — sie überwanden ihren Hunger und gingen davon. Waren denn diese auch von ihrer Begierde abhängig oder — mufsten sie ihr folgen? S. Nein, sie thaten ja das Gegentheil. L. Wer also, das Thier oder der Mensch ist Herr über seine Begierde, oder kann sich selbst etwas vornehmen, wenn ihm zu thun die Lust ankommt; das Thier oder der Mensch? S. Der Mensch. L. Wer aber seinen eignen Willen folgen kann, hat der ge-

zwungenen oder freyen Willen? S. Einen freyen Willen. L. Was hat demnach der Mensch für einen Hauptvorzug vor dem Thiere? S. Er hat einen freyen Willen. L. Zwey Hauptvorzüge sind es also, welche der Mensch vor dem Thiere hat, die man nicht sieht, die er aber nur durch sein Handeln beweifst, welche sind sie? S. Verstand und freyer Wille. L. Sind diefs äufsere oder innere Vorzüge? S. Innere, weil man sie nicht wie die ersten sehen kann. L. Aber diese Vorzüge hast du und jeder Mensch, nicht wahr? S. Ja. L. So gehören wir denn als Menschen alle zusammen, wie die Thiere von jeder Gattung? S. Ja. L. Sollen wir Menschen daher nicht auch alle zusammen einander gut seyn? S. Ja. L. Wenn wir nicht einander gut sind, ist diefs nicht eine grofse Schande für uns vor den Thieren? Denn siehst du nicht, wie alle Thiere von einer Gattung sich zusammenhalten; (Beyspiele) und die Menschen, die noch dazu so vortreffliche Wesen einer Gattung sind, sollten die sich nicht zusammenhalten? S. Ja freylich. L. Was sagst du daher von denen, die den Menschen — ihres Gleichen, nicht nur nicht gut sind, sondern ihnen sogar Böses thun? S. Es sind böse Menschen. L. Ja freylich sind es böse Menschen; allein verdienen sie denn dafür nicht eine Strafe; denn sieh, der Hund und jedes andre

Thier wird gestraft; wenn es Etwas Unrechtes thut? S. Der Mensch verdient auch Strafe. L. Der Mensch, sagst du, verdient auch Strafe; also verdienen beyde gleiche Strafe? S. Ja. L. Du erinnerst dich also nicht mehr, dafs das Thier nicht anders handeln kann? S. Ja. L. Verdient also das Thier wirklich Strafe, wenn es etwas Böses thut? S. Nein. L. Aber der Mensch? S. Ja. L. Warum dieser? S. Er hat Verstand und freyen Willen, er kann also denken, was Recht und Unrecht ist, und das Rechte thun, und das Unrechte lassen. L. Wenn das Thier Unrechtes thut, liegt denn die Schuld an ihm? S. Nein. L. Aber wenn der Mensch Unrechtes thut, wer hat die Schuld? S. Er selbst. L. Glaubst du daher, dafs man die Thiere straft; wenn sie etwas Unrechtes thun? S. Ja. L. Das wäre doch ungerecht: und die Menschen sollen und werden doch auch gegen die Thiere nicht ungerecht seyn. Sie müssen also dabey eine andre Absicht haben. Du hast selbst gesehen, das Thier kann sich gegen seine Begierden nicht zurückhalten; allein wenn man ihm mit Schlägen droht, geht es da nicht zurück? S. Ja. L. Jetzt wirst du einsehen; warum die Menschen das Thier schlagen, wenn es etwas Unrechtes thut. Wollen sie es strafen, oder ihm Furcht einjagen, damit es das Unrechte nicht mehr thut? S. Ihm

Furcht einjagen, damit es dasselbe nicht mehr thue.

Fünfte Uebung.

Zur besseren Begründung der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und andrer dieſsfalls in der alltäglichen Sprache vorkommenden Ausdrücke, dann zur Begründung der Vorstellung von der sittlichen Ordnung in einer Familie.

§. 104.

L. Gestern haben wir mit einander darüber gesprochen, daſs die Menschen Verstand und freyen Willen haben. Wenn einer freyen Willen hat, so kann er thun, was er will, nicht wahr? S. Ja! L. Aber wie sieht es aus, wenn mehrere Menschen zusammen sind, wie z. B. im Hause – diese haben nun alle ihren freyen Willen, nicht wahr? S Ja. L. Sie können also auch thun, was sie wollen? S. Ia. L. Und wer einen freyen Willen hat, kann auch Sachen und Thiere, die keinen freyen Willen haben, gebrauchen. S. Ja! L. Aber sprich, wenn nun ein Mensch dazu kommt, und die nähmliche Sache auch gebrauchen will z. B. zwey Menschen die zusammen wohnen wollen, gehen mit einander spatzieren,

und der eine sieht einen Platz mit Obstbäumen, die gehören noch keinem Menschen. Er kann sie also für sich gebrauchen, nicht wahr? S. Ja! L. Allein der mit ihm geht, wird der sie nicht auch haben wollen? S. Ja! L. Nun wollen aber zwey freye Menschen die nämliche Sache, was kann und wird es nun abgeben? S. Sie werden mit einander in Streit gerathen. L. Ja wohl! Allein der Streit könnte zuletzt auch in Schlägerei ausarten. Nicht wahr? S. Ja. L. Und wer müſste nun wohl unterliegen der, der nicht stark genug wäre? S. Ja. L. Wäre aber dieses Recht? S. Nein. L. Wie soll nun das Ding gehen, damit sie beyde die Sache mit freyem Willen gebrauchen, und gut beysammen bleiben? Du sinnst? — Wie wäre es denn, wenn einer so gescheid wäre, und sagte zum andern: Du! wir wollen uns mit einander vertragen, und daher wollen wir mit einander ausmachen, was und wie viel ein jeder von uns von dieser Sache haben soll, und das thun sie auch. — Sag mir nun, gebrauchen nicht beyde ihren freyen Willen? S. Ja. L. Können so nicht beyde die Sache ungestört gebrauchen und gut zusammenseyn? S. Ja. L. War das von beyden nicht recht gescheid. S. Ja. L. Sie haben also etwas mit einander ausgemacht, damit sie sich zusammen — vertragen, nicht wahr? S. Ja. L. Wie wollen wir daher das,

was sie gethan haben, besser heiſsen, als sie haben einen — Vertrag gemacht. S. Nicht wohl besser. L. Doch wir könnten noch ein recht gutes Wort gebrauchen. Höre! Nicht wahr, das, was diese beyde mit einander ausgemacht haben, muſs fest ausgemacht bleiben, es darf also nicht mehr von einem abgeändert werden? S. Nein. L. Es kann also betrachtet werden, als wie eine verschlossene Thüre, die man nicht mehr aufbrechen kann? S. Ja. L. Könnte man daher nicht auch recht schön, anstatt Vertrag — machen, Vertrag - schlieſsen sagen? S. Ja. L. Wenn nun der Vertrag geschlossen ist, da ist nun auch jeder gleichsam damit gebunden. Nicht wahr? S. Ja. L. Daher kann man auch recht schön sagen: Er hat eine Verbindlichkeit eingegangen, wie findest du diesen Ausdruck? S. Richtig. L. Sag nun selbst, wie schön ist es, Verträge machen, und so zusammenleben? S. Sehr schön und gut. L. Wenn aber die Sachen so gut mit einander ausgemacht werden, so gehört die eine Sache dem einen, und die andre dem andern. Nicht wahr? S. Ia. L. Sie ist also Eigenthum, wie oben gesagt wurde. S. Ia. L. Darf also von keinem andern angetastet werden? S. Nein. L. Aber der Eigenthümer darf auch von keinem gestört werden; er mag sein Eigenthum gebrauchen, wie er will. S. Nein. L. Und muſs auch keinem et-

was davon reichen, wenn er nicht will. S. Nein. L. Aber sag mir, auf diese Weise würde doch wieder ein Ieder für sich bestehen, und die Leute würden nicht so gut zusammen seyn, wenn jeder mit Eigensinn nur sein Eigenthum für sich allein gebrauchte; denn denke dir, der eine hätte an etwas Mangel, der andre an etwas Ueberfluſs, und so auch wieder dieser Mangel an etwas und der andre Ueberfluſs, — jeder wollte aber nur sein Eigenthum gebrauchen. Wäre denn dieſs ein gescheides, wahrhaft gutes Zusammenseyn? S. Nein. L. Wäre es denn nicht gescheider und besser, wenn die Menschen, die zusammen wohnen wollen, auch in Allem einander unterstützten? S. Ja freylich. L. Und wäre es denn nicht noch besser, wenn mehrere Leute zusammenlebten, indem der eine dem andern mit dem, was der andre nicht hat, (Beyspiele werden wieder aufgezählt) helfen könnte? S. Ja. L. Aber wenn mehrere zusammen leben wollen, da müſste denn wohl unter ihnen eine recht gute dauerhafte Ordnung herrschen, sonst würde es auch immer wieder Zwist, Uneinigkeit und Hader geben. — Nicht wahr? S. Ja freylich. L. Wie sollte das möglich seyn, wenn ein jeder anordnen wollte, was geschehen soll, oder, wenn einer nur anordnete? S. Wenn einer nur anordnete. L. Da hast du wohl recht; aber sag, ist das

nicht der Fall bey dir zu Hause? S. Ia. L. Wer hat also im Hause anzuordnen und zu befehlen? S. Der Vater mit der Mutter. L. Was haben alle andre aber zu leisten? S. Sie müssen gehorchen? L. Wie sollen aber alle zusammen gegen einander selbst seyn? Du sinnst? — Du verstehst mich noch nicht ganz. So höre. Früher hast du schon gesagt, die Menschen sollten als so vorzügliche, zu einer Gattung gehörende Wesen auch recht gut zusammen seyn. Nicht wahr? S. Ia. L. Vorhin hast du gesagt: es würde gar kein gutes Leben seyn, wenn die Menschen, welche zusammen leben, so sehr auf ihr Eigenthum und Recht hielten, nur dasjenige unterließsen, wozu sie verbunden wären — und Nichts einem zum Guten thun wollten, wenn sie nicht müſsten. S. Ia. L. Wenn also das Leben zusammen recht gut seyn soll; wie sollen demnach die Menschen unter sich zusammen seyn? S. Recht gut. L. Brav! wenn also erst du mit deinen Aeltern, Geschwistern und Dienstboten in einem Hause zusammen lebst; wie sollt erst ihr unter einander seyn? S. Sehr gut. L. Wohl!

Es werden nun alle Familien Liebespflichten und Tugenden, so wie die entgegengesetzten Mängel, aufgezählt, ihre Annehmlichkeit und Schönheit in der Beobachtung eben so, wie das Häſsliche des Entgegen-

gesetzten dargestellt; und zwar alles nach dem Grundsatze über die Benützung der Einbildungskraft, (Unterrichtslehre erster Abtheilung.)

Sechste Uebung.

Zum näheren Unterricht über die Hausthiere mit besondren ökonomischen und technologischen Rücksichten.

§. 105.

Iüngst haben wir von den Thieren mit einander gesprochen, welche im Hause mit uns wohnen. Heute wollen wir darüber noch mehr mit einander sprechen. Der Lehrer führt nun die Thiere wieder nach der Reihe auf, und läſst bey jedem, in wie weit es das Bedürfniſs seiner Schüler fodert, die ökonomischen und technologischen Vortheile von jedem aufzählen. Der Zweck dieser Uebung ist, erstens das Anschauungs-Vermögen wieder mehr zu schärfen; zweytens durch die Erkenntniſs der vielseitigen Vortheile der Thiere die Geringschätzung derselben zu verhüten, und eben darum nicht nur Miſshandlungen derselben vorzubeugen, sondern dem Menschen von Jugend auf auch eine gewisse Sorge für die Pflege und Warte der Thiere einzuflöſsen, dadurch das Wohlwollen

für Menschen zu erhöhen; drittens die Sprache des Kindes zu bereichern, endlich es dahin zu bringen, daſs es allen von Handwerkern und Künstlern bearbeiteten, aus dem gekannten Thierreich entnommenen Stoff, den es an und um sich sieht, in seinem Leben mit bestimmterern und klärerern Bewuſstseyn anschaut. Nachdem der Kreis der Hausthiere von der Ansicht ihres vielseitigen Nutzens durchgewandert worden ist, wird der Schüler auch noch auf die schädlichen Hausthiere geleitet, welche gleichfalls, wenn auch wider unsern Willen, im Hause wohnen.

Die Absicht dieser Uebung geht dahin, Aufmerksamkeit und Behutsamkeit*) zu lehren. Erste muſs in der Hinsicht empfehlungswürdig erscheinen, um sich vor dem Nachtheile dergleichen Thiere zu bewahren, die zweyte, um sich auf eine zweckmäſsige und ungefährliche Weise davon zu befreyen.

Besondre Rechnungs-Uebung.

Vorerinnerung.

§. 105.

Die erste Rechnungs-Uebung bezog sich

*) Unter vielen, zum Theil schon bemerkten Mängeln des vorigen Unterrichts, der immer nur auf den Reichthum der Kenntnisse hinzielte, gehört auch der, daſs eine praktische Aufmerksamkeit und Behutsamkeit im Leben, kurz eine wahre Lebensklugheit ausser der Sphäre seiner Zwecke lag.

nur auf das Zusammensetzen der Zahlen, nun muſs der Schüler auch mit der zweyten — der entgegengesetzten d. i. der Theilung derselben bekannt gemacht und darin geübt werden. So wie die Haupteinschränkung des Rechnens darein gesetzt werden muſs, daſs durchaus nur von 1 – 10 gerechnet wird; so muſs auch hinsichtlich der Rechnungsarten (Species) die Beschränkung eintreten, daſs nur zwey angenommen werden, nämlich Zusammensetzen und Theilen — Combiniren und Dividiren. Wird das erste durch Einheiten vollbracht, so heiſst es Zählen, geschieht es durch Verbindung mehrerer Vielheiten nacheinander, heiſst es Addiren, geht es aber in der Verbindung mehrerer Vielheiten zugleich vor sich, so heiſst es Multipliziren, und ist nur ein Addiren mit schnellerem Ueberblick der Zahlen. Wenn das zweyte eine ungleiche Theilung ist, so ist es ein Subtrahiren, ist es eine gleiche Theilung durch mehrere Theile ein Dividiren. Auf diese Weise wird nun, und zwar mit Benützung der ersten Beschränkung, der Unterricht im Rechnen ungemein erleichtert, aber auch zugleich das Denkvermögen mit geübt, weil der Schüler nicht blos im Anschauen der Zahlverhältnisse sich übt, sondern wegen der Art des dabey beobachteten Verfahrens immer zugleich den Grundsatz der Logik —

nihil sine ratione sufficiente — mit auffassen muſs, welcher Vortheil bey dem Verfolge unsres Rechnungs-Unterrichts noch immer mehr in die Augen springen wird.

§. 106.

Es versteht sich, daſs auch diese Uebung hier nur angedeutet werden könne, weil zu ihrer vollständigen Durchführung ein eigenes Rechenbuch erfodert wird. Die Uebung geht stufenweise in folgender Art vor sich: erstens jede Aufgabe hat Anfangs die Theilung aller geraden Zahlen in ihren Hälften zum Gegenstand.

z. B.

$\frac{4}{2}$. $\frac{6}{2}$. $\frac{8}{2}$. $\frac{10}{2}$.

Zweytens dieselbe Uebung geht sodann im Theilen in Drittheilen derjenigen Zahlen vor sich, welche sich ohne Brüche theilen lassen. Z. B. $\frac{6}{3}$. $\frac{9}{3}$.

Drittens dieselbe Uebung wird kurz mit Zehnern durchgenommen, um nach dem früheren Grundsatze diese Theilung wie in den Einzelheiten zu behandeln, durch Abschneiden des zig oder sich z. B. $\frac{80}{4}$. wird ausgegesprochen $\frac{8}{4}$.

Viertens nach dieser Uebung kommt das Theilen durch Zehner, wo der Divisor die Zahlen von gleicher Gröſse nicht ganz auf-

zehrt, und das übrig gelassene entweder in Hälften, oder in Drittheile, Viertheile, oder in noch kleinere Abtheilungen zu theilen bleibt, jedoch immer noch ohne Bruch z. B. $\frac{5}{80}$.

Man spricht: Fünf in acht, d. i. Zehner = 1 + 3 Zehner = 6 fünfer; folglich: fünf in sechs fünfer wieder 1 d.i. 1 fünfer und 5 Einzelne, und diese wieder getheilt: folglich ist das Ganze in drey verschiedene Einzer getheilt.

§. 16.

Es wird nun jedermann leicht einsehen, daſs bei dieser Operation der Verstand immer zugleich seine Thätigkeit ausübe.

Bey der alten Uebung des EinmalEins in dieser und jener Form wird entweder nur das Gedächtniſs in Anspruch genommen, das den Menschen, wenn er seine Uebung aussetzt, auch wieder verläſst, oder nur das Anschauungsvermögen beschäftigt, das aber auch eine unterbrochene Fortübung fodert.

Die folgende Uebung geht durch solche Zahlen, wo das übriggebliebene Quantum sich in einen Bruch auflöſst, der die Theilung nach dem Verhältniſs des Divisors annimmt z. B. $\frac{80}{6}$. Nach den früheren Operationen wird das Null oder das zich in der Aussprache abgeschnitten. Sechs in Sechs, Eins, und zwar zweyter Gröſse, nämlich 10 bleiben 2, zweyter Gröſse, oder 20 erster, folglich theilt

sich dieses Quantum in 3 und 2 in der Art, daſs jeder der Sechse seinen Theil davon nimmt. Das Divisum beträgt demnach 63 + 2 sechstheil.

§. 107.

Den vorigen Grundsätzen gemäſs knüpft sich auch diese neue Uebung an das bisherige Schülerleben an. z. B.

Lehrer. Einen besondern Vorzug der Menschen vor dem Thiere, mein Lieber, haben wir noch ausser Acht gelassen: Das Thier kann nicht rechnen. Du dachtest daran nicht. Wir wollen es aber in der That erfahren. Hast du noch keine alte Henne mit Jungen beobachtet, wenn ihnen Futter-Körner vorgeworfen wurden? S. Ja. L. Glaubst du nicht, daſs sie als Mutter einem jeden Jungen so viel Körner, wie dem andern, gönne, und wenn sie es vermöchte, ihm zutheilte? S. Ja wohl. L. Allein du siehst, wie unordentlich bey dem Aufzehren der Körner verfahren wird. An ein Ein- und Ab-theilen ist demnach hier gar nicht zu denken. Nicht wahr? S. Es scheint nicht. L. Allein denke dir, eine Mutter wollte vier Kindern — Birnen oder Aepfel geben, und zwar jedem gleichviel, weil sie sie alle gleich gerne hat; theilt sie davon nicht jedem gerade so viel mit, als auf ihn kommt? S. Ich glaube

wohl. L. Wenn sie aber einem von den Kindern sagte: hier hast du einen Teller voll Birnen, die gehören euch vier. Du theilst sie aus; was würdest du thun — nicht auch gleich austheilen? S, Ja freylich! L. Nun käm es darauf an, ob du's vermöchtest. Laſs es uns einmahl versuchen. Auf dem Teller waren acht Birnen. Vier sind Euerer. Eines erhält so viel, als das Andre, wie viel kommen auf Eines, oder wie viel gleiche Theile sind in Acht, wenn es nur auf vier getheilt werden soll? S. 2. L. Allein denk dir, es war eine Schüssel voll Birnen, und sie enthielt 80, was thust du da nach deiner frühern Art zu rechnen? S. Ich sage wie vor: 4 in 8 theilt sich 2 mal und setze zig hinzu, zweinzig oder zwanzig.

L. Noch eines:

Es waren 6 Kinder, die achtzig zu theilen hatten. Wie nun? S. Sechs in Acht gerade aus ein Mahl. Zwey gröſserer Art sind übrig, oder zwanzig kleinerer Art. Diese theilen sich auf sechs in drey und zwey bleiben übrig. Von jedem dieser zwey erhält ein jedes Kind einen — also den sechsten Theil folglich ein jedes einen Theil gröſserer Art oder Zehn und drey kleiner Art, oder — dreyzehn Ganze und zwey Sechstheile.

Dritter Uebungskursus
die
Bedürfnisse der beyderseitigen Bewohner des Hauses
in Bezug auf die Wohnung.

A.

Zur Begründung der Elementar-Begriffe einer topographischen Zeichnung, zur erweiterten naturhistorischen und technologischen Kenntnifs, zur Erhöhung des guten Geschmacks durch die Anschauung der Symmetrie.

B.

Zur Erleichterung der praktischen Ansicht des häuslichen Rechts, so wie der häuslichen Güte.

Erste Uebung.
Das Bedürfnifs der Wohnung selbst.

§. 108.

Der Lehrer setzt nun seine entwickelnden Unterredungen fort. Der erste Gegenstand der Ordnung nach ist das Bedürfnifs der Bewohner in Bezug auf die Wohnung als solcher oder der Wohnung im strengen Sinne.

L. Wir sahen nun, dafs in deinem Hause Menschen und Thiere zusammen wohnen. Allein sehen wir wohl auch, dafs beyde Bewoh-

ner ungesöndert beysammen wohnen? S. Nein. L. Welche Thiere sondert man in der Regel von der Wohnung der Menschen? der S. zählt sie auf. L. Wenn du nun selbst ein Haus einzurichten oder anzugeben hättest, wie würdest du die erste Abtheilung machen? Sieh hier unser kleines Haus! ich hebe dir das Dach ab, ich ziehe alle Wände heraus. Alle Zimmer sind also hinweg. Wir haben demnach Nichts, als die vier Umfaſsungswände. Du sollst demnach selbst angeben, wo du Wände einschieben laſsen willst. Damit du es noch leichter angeben kannst, so zeichne hier die Vierung der Wände. Es geschieht. L. Nun so gebe jetzt durch Linien die Wände an, welche du willst hineinziehen lassen, damit du eine Abtheilung der Wohnung für die — Menschen und — Thiere erhältst. Der S. theilt nun das Ganze in zwey gleiche Hälften. L. Lassen wirs vor der Hand noch bey dieser Abtheilung. Aber sag mir nun: siehst du auch, daſs überall mehrere Menschen zusammen in einem Zimmer den Tag durch wohnen und auch des Nachts zusammen schlafen? S Nein. L. Wenn es auch der Fall wäre, fändest du es für gesund und für schicklich? L. Du weiſst noch nicht zu antworten? Höre. Wenn du ein Thier oder einen Menschen recht warm siehst, bemerkst du Nichts aus seinem Körper gehen? S. Ja, einen Daum

oder Dunst. L. Der Körper der Thiere und der Menschen dünstet also aus? S. Ia. L. Wenn du deine Haut recht genau ansiehst, so bemerkst du sogar die kleinen Oeffnungen darin, wodurch die Dünste ausströmen. Nicht wahr? S. Ia. L. Du hast aber bemerkt, daſs der Körper mehr ausdünstet, wenn er warm wird. Nicht wahr? S. Ia. L. Wenn glaubst du also, daſs die Menschen, wenn sie zusammen wohnen, mehr ausdünsten werden, des Tags oder Nachts, wenn sie zusammen schlafen? weil sie im warmen Bette stecken. L. Diese Ausdünstungen gehen nun in die Luft, nicht wahr? S. Ia. L. Wie muſs nun hierdurch die Luft werden? S. Unrein. L. Das Schlafzimmer ist geschlossen, diese unreine Luft, kann sich nicht verlieren, und die Menschen sind von ihr umgeben, sie müssen sie also einathmen; welchen Einfluſs wird dieſs auf ihre Gesundheit haben? S. Sie können krank werden. L. Welche Abtheilung würdest du daher wieder in der Menschenwohnung treffen, wenn mehrere beysammen wohnen? S. Die ins Wohnzimmer und ins — Schlafzimmer. L. Gut! Triff sie nun, und setze deine Wand mit einer Linie ein. L. Die Menschen haben nun eine von Thieren gesonderte Wohnung; dann für sich wieder ein Wohn- und ein — Schlafzimmer.

Bedürfen sie sonst Nichts zur Wohnung?

S. Ja die Küche. L. Wohl. So sorge auch dafür und triff darum wieder eine Eintheilung. Der Schüler sucht dazu den passenden Raum. Der Lehrer leitet ihn selbst darauf, daſs es zweckmäſsiger sey, den Raum des Schlafzimmers zu verengern; als den des Wohnzimmers; und so zieht der Schüler eine Linie durch jenes. Der Lehrer geht unter der Voraussetzung einer zahlreichen Familie in der Foderung der Bedingnisse immer weiter, und führt endlich den Schüler auch auf den Gedanken, daſs es zweckmäſsiger sey, die Wohnung für die Thiere ausser dem Hause zu verlegen und so den ganzen Gelaſs für die Menschen zu benützen. Es werden für neu gefoderte Zimmer und Kammern in dem Gelaſs der zweyten Hälfte des Hauses neue Wände eingeschoben, oder durch Linien angedeutet, bis endlich der ganze Bauriſs vor dem Auge des Schülers, und durch eigene Geistes- und Hände-Thätigkeit entstanden ist.

So wird nun der Grund zur ersten geographischen Kenntniſs, der schon bey der Zeichnung der Auſsenseite des Hauses gelegt wurde, um eine Stufe weiter aufgeführt.

Zweyte Uebung.

Erstes Bedürfniſs zur Wohnung oder in der Wohnung.

§. 109.

Der Lehrer verfolgt nun in seinem Dialoge

stufenweise alle übrige zur Wohnung erforderliche Bedürfnisse, in der Art, dafs das Kind wieder alles selbst finden und aufzählen mufs.

Das erste im Wohnzimmer sind: Tische, Sessel, Stühle oder Bänke; denn die Menschen können nicht immer zusammen stehen und gehen. Das erste im Schlafzimmer sind die Betten, das zweyte für das Wohnzimmer wenigstens ist der Ofen, das dritte für beyde und für das andere sind Schränke und Kommode etc., denn die Menschen wollen ihre Kleider nicht dem Staube oder einer sonstigen Verletzung aussetzen.

Die Bedürfnisse für die Küche sind die Küchengeräthe. Sie werden in den Elementar-Schulen von Mädchen einzeln aufgezählt. Das vierte Bedürfnifs für das Zusammenwohnen ist auch das Zusammenessen, und hierzu die Tischgeräthe. Sie werden von der Jugend in Volks-Schulen gleichfalls einzeln aufgezählt.

Wenn alle diese Bedürfnifse aufgezählt sind, wird eine neue Uebung begonnen, um die naturhistorische, physische und technologische Kenntnifs dabey zu erweitern. Hierbey mufs aber der wichtige Unterschied zwischen der weiblichen und männlichen Jugend, besonders aber wieder zwischen der männlichen, welche

zum höheren und der, welche zum bürgerlichen Leben bestimmt ist, genau beobachtet werden. Es sind zwar die Grundsätze hierfür früher schon angegeben worden, allein wir behalten uns darüber noch eine besondere Abhandlung vor.

3te Uebung.

Die Unterbringung der Hausgeräthe oder Möbels.

§. 110.

Der Lehrer zeichnet in das Quadrat, welches das Hauptwohnzimmer vorstellt, die Thüre, die Fenster und die Thüren in die Nebenzimmer. Er giebt nun für das Wohnzimmer folgende Möbel zu stellen auf: Einen Tisch, zwey Kommode, sechs Stühle. Das Kind hat nun nach seinem Gefühle der Symmetrie die Stellung vorzunehmen, dabey aber zugleich auf Thüren und Fenster Rücksicht zu nehmen. Auf diese Weise wird nun nicht nur die Uebung in der topographischen Zeichnung gesteigert, sondern hauptsächlich auch die Urtheilskraft geschärft, und der Geschmack geübt. Dieselbe Uebung wird in einem grösseren Raum in der Austheilung mehrerer Möbels wiederholt, um das Gefühl für Ordnung und Symmetrie immer mehr zu üben.

4te Uebung.
Zur Erweiterung der moralischen Ansichten.

§. 111.

Die Uebung zur Erweiterung der praktischen Rechts- und Sittlichkeits-Begriffe dehnt sich aus — erstens auf das einzelne Eigenthum, was Kinder und Dienstbothen unter sich besitzen: und zweytens auf die Verfahrungs-Mittel des einzelnen Eigenthums. Es wird nämlich dem Kinde selbst die Erklärung abgelockt, daſs nicht nur die Entfremdung eines fremden Eigenthums, sondern auch die geringste Verletzung desselben — Unrecht sey. Diese Anwendung von dem Begriffe des Unrechts wird nun auch auf die Unverletzlichkeit des Verschlusses eines Eigenthums ausgedehnt.

Das Kind muſs auch das Aufsperren eines fremden Kastens, Schrankes, Kommode, oder was es immer ist, als widerrechtlich und schädlich kennen lernen, und sollte es nur aus Neugierde geschehen, damit ihm der Gedanke an die Unantastbarkeit eines fremden Eigenthums gleichsam heilig, und der entgegengesetzte — schauervoll werde.

Dagegen ergiebt sich aber in dem nun erregten Gedanken an die wechselseitigen Bedürfnisse des Mittheilens, des Lehnens

und der Aushilfe unter Dienstboten und Kindern des Hauses mittelst eingemischter erbaulicher Geschichten eine vortreffliche Uebung zur Erregung und Belebung des sittlichen Gefühls und der liebevollen Gemüthlichkeit. Was nun hier auch wieder den Schluſs machen muſs, sind Sprüche mit und ohne Reimen, und — Liedchen, welche dieses Familien-Verhältniſs von der schönsten Seite bezeichnen.

Die Uebung im Zeichnen hat die Zeichnung der verschiedenen Hausgeräthschaften zum Gegenstande, wobey der Lehrer stets schönere Formen vorgiebt, um den ästhetischen Geschmack immer mehr zu erhöhen.

So schlieſst sich nun der dritte Uebungs-Kurs und bereitet den Uebergang zum vierten, als die eigentliche Brücke zum Unterricht.

Vierter Uebungskursus
zur
Erkenntniſs der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchstes Bedürfniſs des geselligen Zusammenseyns.

§. 112.

Der Lehrer schildert nun ein vollkommen wohleingerichtetes Haus durch alle einzelne

Bedürfnisse, wie sie das Kind bisher hat kennen gelernt, und fragt nun, ob wohl die Menschen darin recht wohl und gut zusammen seyn möchten, indem ihnen Nichts hier zu fehlen scheine. Das Kind kommt natürlich auf die Bejahung der Frage, welche der Lehrer auch erwartet. Allein eine Geschichte, welche der Lehrer nun von einer unter sich feindselig gestimmten Familie vorträgt, die aus Mangel der wechselseitigen Unterredung nicht zusammenzuleben vermochten, bringt den Schüler zur Besinnung und Ueberzeugung, daſs das wechselseitige Unterreden unumgänglich nothwendig, und folglich das höchste Bedürfniſs des menschlichen Zusammenseyns — die Sprache sey.

§. 113.

Dem Hauptgrundsatze zu Folge wird nun das Kind hier wieder in sein Leben gestellt — um es aufzufassen und selbst wahr zu nehmen, wie's ihm und andern seiner Umgebung ergehen würde, wenn die Unterredung oder die Sprache nicht wäre.

§. 114.

Es wird nun jetzt eine neue Sprechübung mit dem Schüler angestellt, indem die alltäglichen Reden, die in der Familie vorkommen, aufgesucht und wiederholt werden.

§. 115.

Der erste Zweck dieser Sprechübung ist die ebengedachte Ueberzeugung im Kinde zu gewinnen, folglich in ihm immer anschaulicher den Begriff der menschlichen Sprache als Mittel des geselligen Umgangs hervor zu heben. Allein der damit verbundene Zweck ist die Sprache des Kindes immer als — Rede zu berichtigen und zu verfeinern, und so es auf den ersten wirklichen Unterricht in der Sprache, welcher im Lesen und Schreiben besteht, vorzubereiten.

§. 116.

Der Gang dieser neuen Sprechübung geht wieder durch die vier Hauptgegenstände der Unterredung, die wir oben im zweyten Uebungskurs schon vorgenommen haben, nähmlich die Aeusserung

1) unsrer Wünsche.
2) die Angabe unsrer Wahrnehmungen.
3) die Angabe unserer Empfindungen und Gefühle.
3) Die Angabe unsrer und andrer Thaten und unsrer — Gedanken über einen Wunsch, eine Wahrnehmung, eine Empfindung oder ein Gefühl.

§. 117.

Die oben nur zu der Absicht vorgenommene Uebung, um dem Kind zu zeigen, daſs wir bey unserer Sprache vor dem Thiere den Vorzug der Mannigfaltigkeit und des Bewuſstseins haben, wird nun zu dem Zweck erweitert, um dem Schüler die Wohlthat, ja das Bedürfniſs der Sprache bemerkbar zu machen Der Lehrer erhält daher hier das herrlichste Feld der Unterhaltung, der kindlichen Selbstbelehrung, der Uebung, der Einbildungskraft, des Vorstellungs - Vermögens des Innern, der Urtheilskraft und der — Sprache selbst.

§. 118.

Nach dieser Uebung tritt nun die zweyte Sprachübung ein, welche dahin abzielt, das Kind zu der Erkenntniſs zu bringen, daſs es nicht blos eine Sprache fürs Ohr, sondern auch eine Sprache fürs Gesicht gebe, und daſs es hier nur auf Mittel ankomme, sich den andern über die vier vorhin durchgenommenen Gegenstände verständlich zu machen.

Auch hier wird wieder nach dem Hauptgrundsatze verfahren. Der Schüler wird wieder ins Leben gestellt, damit er sich selbst sagen muſs, es gibt eine Sprache für

das Gesicht. Das erste Mittel hiezu ist folgendes.

Der Schüler wird um seine Meinung ausdrücklich befragt, ob man wohl immer nur auf die Weise sprechen müsse, daſs der Schall des Wortes aus dem Munde ins Ohr gehe. Da nun der Schüler in der Regel die Frage bejaht, so wird er in die Lage versetzt, daſs man mit ihm durch Zeichen z. B. durch Winken etc oder Gebährden spricht, und auf den Fall, daſs er den Sinn der Zeichen versteht, wird er zur Beantwortung der neuen Frage aufgefodert, ob er Etwas gehört, oder Etwas gesehen habe. Die natürliche Folge ist nun die entgegengesetzte Antwort und die — Kenntniſs der Möglichkeit einer Sprache für das Gesicht.

§. 119.

Es beginnt nun abermal eine Art von Sprachübung, nämlich die – zur Erkenntniſs der vielseitigen Sprache fürs Gesicht, bey welcher jedes Zeichen, oder jede Miene und Gebährde ihre bestimmte Bedeutung erhält.

§. 120.

Auf diese Uebung folgt die Frage, ob man, um immer zu wissen, was eine Sache sey, nöthig habe, die Sache selbst zu se-

hen, oder ob — die Anschauung des Bildes nicht schon hinreichend sey, z. B. ob man nicht eben so gut sage: das ist ein Baum oder eine Rose, man möge den Baum oder die Rose wirklich sehen, oder ihr Bild im Gemählde, oder in der Zeichnung vor sich haben.

Die Antwort hierauf ist natürlich bejahend. Die Folgerung, welche der Lehrer hier ausziehen läfst, ist, dafs man auch die Sprachzeichen nicht immer in der Wirklichkeit sehen müsse, sondern dafs man dafür auch Zeichnungen derselben wählen könne; und auf diese Weise im Stande sey, auch mit Leuten zu reden, denen man wegen Entfernung auch keine Zeichen vormachen könne.

Um indessen die Vorstellung von der Möglichkeit, vermittelst der Zeichnung zu reden, um so deutlicher wieder im Kinde hervor zu heben, werden ihm aus dem Leben Geschichten erzählt, aus denen es selbst abnimmt, wie man z. B. durch Musterzeichnungen von Hausgeräthschaften, so wie von Häusern und ihren Einrichtungen, so vieles Reden für diejenigen ersparen könne, welchen man angeben wolle, wie man diese Sachen verfertigt wünscht.

Im Gleichen werden Geschichten erzählt, aus welchen zu ersehen ist, wie man auch bey Beschreibungen dessen, was man gesehen

hat, durch Zeichnung des Gesehenen z. B. einer Landschaft, eben so, wie vorhin, bey einem Hausgeräth, vieles Reden und Erklären ersparen könne.

Es versteht sich, daſs der Lehrer die Zeichnungen bey der Hand haben müsse, die er zum Beispiel in der Geschichterzählung gebraucht.

§. 121.

Wenn nun der Schüler zu der Einsicht gelangt ist, daſs auch die Zeichnung zum Sprechmittel gebraucht werden könne, so geht der Lehrer einen Schritt weiter, indem er vorgibt, mit dem Schüler eine ausgedehntere Zeichensprache zu verabreden, als die bisher bekannte, vermöge welcher ein gebogener Finger komm, eine umgekehrte Hand, geh, ein abgekehrtes Gesicht, ich will Nichts davon sehen, bedeutet. Er schlägt daher vor, solche Figuren mit den Fingern zu bilden, die leicht nachgezeichnet werden können, und deren jede für jedes Wort gelten soll, dem zu Folge fängt er eine neue Sprechübung an, und zwar zu dem Endzweck, um den Schüler auf die — Wörter als Bestandtheile der Rede aufmerksam zu machen, denn bis jetzt nahm er noch jede Rede als ein Ganzes. Er muſs aber nun bemerken, daſs in jeder Rede die Worte als

einzelne Bestandtheile unterschieden werden können und sollen, damit er in der Folge um so weniger Anstand finde, die Worte selbst wieder in ihre Bestandtheile (Buchstaben) aufzulösen und jeden besonders zu bezeichnen. Er wählt hierzu eine Art von Brief, den der Lehrer dem Schüler, oder dieser jenem in gewissen anzunehmenden Fällen zu schreiben vorhaben könnte. z. B. Es sind eben zwey Feyertage. Der Lehrer benützet sie, einen Herrn von Rosenau, der ein grofser Jugendfreund ist, auf seinem Gute gleiches Namens zu besuchen. Der H. v. R. freut sich sehr über diesen Besuch, unterhält sich mit ihm über seine neuen Schüler und fodert den Lehrer auf, mehrere, die er als sehr brav, fleifsig und geschickt rühmt, nach Rosenau einzuladen, um sich daselbst mit seinen Kindern im grofsen Garten zu ergötzen.

Wenn nun der Lehrer vorher mit seinen Schülern eine solche Sprache verabredet hätte, als wir hier andeuteten, so würde er diese Nachricht nicht einem Bothen aufgeben, der sie unterwegs vergessen könnte, sondern er würde in den verabredeten Zeichen ihnen schreiben. Wir wollen daher einen solchen Versuch machen. Vor Allem müssen wir denn sehen, wie viele Wörter, folglich wie viele Zeichen und Bilder dieser Zeichen dieser Lehrer zu seinem Brief nothwendig gehabt hätte.

Der Brief, den er schreiben wollte, war an seinen besten Schüler Anton. Er wollte also schreiben: — Merkt auf, und zählt.

Lieber Anton!

(Es wird nun gezählt) zwey Wörter.

Ich bin zu Rosenau,
(vier, zusammen — sechs Wörter) bey einem grofsen Kinderfreunde (vier Wörter dazu — zehn Wörter).

Ich hab ihm von dir und vielen erzählt, (acht Wörter dazu — achtzehn Wörter). Er wünscht euch daher kennen zu lernen (sieben dazu — fünf und zwanzig Wörter) und läfst euch durch mich zu sich einladen (acht dazu — drey und dreysig). L. Das sey vor der Hand genug. Wir wollen nun erst die Zeichen für diese sechs und dreysig Wörter mit einander ausmachen und sie auch abbilden.

§. 122.

Die Uebung beginnt nun auf dieselbe Weise, wie bey den Alten einst der Unterricht in der Hieroglyphenschrift. Es versteht sich hier blos willkührlich, denn es ist, wie oben schon erwähnt wurde, nur darum zu thun, dafs der Schüler aufmerksam werde auf einzelne Worte als Bestandtheile einer Rede, und sie vereinzelt auffasse, um ihren Schall, der ins

Ohr dringt, ein Zeichen fürs Gesicht zu setzen, und daſs er zugleich ein Bild davon entwerfe. Denn dieſs ist offenbar die zweckmäſsigste Vorbereitung, einzelne Buchstaben an den Wörtern, zu unterscheiden und auch für sie Abbildungen zu suchen.

Ein andrer Zweck ist — in dem Unterricht ganz den Gang der Natur einzuschlagen, weil er vom sichersten Erfolge seyn muſs, nämlich das Bedürfniſs einer Schriftsprache, so wie die Wohlthat derselben zu fühlen, aber auch das Schwierige der Vorschrift zu erkennen, und darum eine Buchstabenschrift als das Leichteste mit Freuden zu ergreifen.

Sie hat ferner den Zweck, das Beobachtungs-Vermögen zu schärfen, indem der Schüler in dem gegenwärtigen Uebungskurs Figuren an den Händen und Fingern unterscheiden muſs, um sodann Stellungen an den Lippen und innerhalb derselben an den übrigen Sprachwerkzeugen um so leichter und sichrer unterscheiden zu können.

§. 123.

Der Lehrer gebraucht nun zu seinen Wortzeichen nur die zwey Hände, um durch verschiedene Figuren, die er mit den Fingern an denselben bildet, verschiedene Wortzeichen zu bilden.

Die Figuren dürfen aber über die bisher kennen gelernten mathematischen Figuren nicht hinausgehen, um die Schwierigkeiten nicht vergeblich zu vermehren. Z. B. Ein gebogener Finger – komm – wird mit einem lateinischen C abgebildet. Für andere Wörter können folgende Abbildungen gelten. Der Zeigefinger mit dem Daumen bildet einen Kreis Fig. 1. Dieser Kreis gewährt noch für mehrere Wörter die Zeichen z. B. der Zeigefinger an der andern Hand wird entweder in horizontaler Richtung darauf gelegt Fig. 3. und bildet dann den Kreis, durch welchen der Diameter gezogen ist, oder der Zeigefinger durchschneidet den Kreis in senkrechter Richtung Fig. 4, oder der Zeigefinger deutet auf den Mittelpunkt des Kreises Fig. 5, oder er legt sich über den Kreis Fig. 6, oder der Lehrer bildet zwey solche Kreise mit den beyden Händen übereinander Fig. 7.

Es wird ein Finger allein in senkrechter Richtung gestellt Fig. 8. In wagrechter Fig. 9, oder in schiefer Fig. 10, oder in umgekehrter schiefer Fig. 11. Es wird mit zwey Fingern ein rechter gerader Winkel gebildet Fig. 12, oder dieselbe Winkelbildung geschieht umgekehrt Fig. 13.

Es wird mit zwey Figuren ein spitziger Winkel gebildet Fig. 14. derselbe Winkel wird umgekehrt Fig. 15. liegend vorgestellt F. 16.

Es wird mit den zwey Fingern an der einen und einem von der andern Hand ein Dreyeck auf die Basis stehend gebildet Fig. 17. Es wird dasselbe auf die Spitze gestellt Fig 18 Dasselbe Dreyeck wird liegend vorgehalten Fig. 19.

Es wird das Dreyeck wieder auf die Basis gestellt, und der Mittelfinger durchschneidet es, so, daſs es Fig. 20 bildet. Es wird dieselbe Fig. umgekehrt Fig. 21.

Es werden der Zeigefinger und Ringfinger an der einen Hand, durch den Zeigefinger an der andern Hand in der Art gehalten, daſs zwey Parallelen gebildet werden, welche entweder oben, wie Fig. 22, oder unten, wie Fig. 23 einer darüber hinausgehenden Linie verbunden werden. Wird die Hand horizontal gehalten, so kommt die Fig. 24. zum Vorschein.

Auf gleiche Weise werden mit drey Fingern drey Parallelen gebildet, und abermal in dreyfachen Stellungen, wie vorhin, so, daſs die Fig. 25, 26 und 27 herauskommen.

Wird der Mittelfinger und der Ringfinger eingezogen und über den Ohren- und Zeigefinger, zwey Finger von der andern Hand gelegt, so bildet sich ein Viereck Fig. 28.

Wird der Ohrenfinger an der andern Hand in wagrechter Richtung darüber gelegt, so bildet sich die Figur 29. Wird anstatt des in der Mitte darüber gelegten Ohrenfingers mit

dem Ringfinger ein Punkt in der Mitte angedeutet, so ergibt sich Fig. 30.

Es werden dann der Ring — und Zeigefinger an der einen Hand in die Höhe gehalten, und mit dem Finger von der andern Hand wird eine Bogenlinie darüber formirt Fig. 31. Es wird dieselbe Figur umgekehrt gestellt. Fig. 32.

§. 124.

Die Erfahrung lehrte, daſs der Lehrer nicht über dreyſsig Zeichen bedarf, um den obengedachten Zweck zu erreichen, nämlich dem Schüler die Schwierigkeiten zu erkennen zu geben, auf solche Weise fortzufahren, um Alles, und alles auch mittelst der Schrift sprechen zu können. Der Lehrer darf nur, um sich selbst nicht zu verwirren, welches bey neuen Schülern von dem nachtheiligsten Einfluſs seyn würde, auf ein besondres Blatt sich die zur Uebung gewählten Wörter schreiben und die dafür gewählten Zeichen darüber oder darunter setzen. Hat er dann die für die angegebenen Worte bestimmten Zeichen angeschrieben, und haben die Schüler sich dieselben so gemerkt, daſs sie beym Anblick eines jeden das Wort aussprechen, so muſs er die Zeichen wieder auslöschen, und bald einen neuen Satz diktiren; bald einen geschriebenen lesen lassen, um so das Gedächtniſs

auf die Probe zu stellen. Er wird aber, so bald der Schüler über 20 Zeichen hinauskommt, schon die Erfahrung machen, daſs er die Bedeutung der ersteren wieder aus dem Gedächtniſs verloren habe, während dem er auf die Bedeutung der letzten sinnt.

§. 125.

Dieser Stand ist nun der Grenzpunkt der Unterrichts-Gymnastik und der Uebergang zum wirklichen Unterricht. Der Lehrer hat einmahl den Schüler so weit geführt, daſs er selbst ein Bedürfniſs fühlt, oder daſs wenigstens eine Begierde in ihm aufgeregt ist — auch eine Schriftsprache zu erlernen, um — auch mit entfernten sich unterhalten zu können, allein das Gefühl der Schwierigkeit, die sich bey dem eingeschlagenen Wege zum Ziele ergab, wurde gleichfalls erkannt, und das Gefühl des Unmuths über diese Schwierigkeit wurde auch erregt. Welches vortreffliche Mittel ist nun dem Lehrer gegeben, wenn er selbst diesen Unmuth noch Etwas erhöht, alle Aufmerksamkeit des Schülers auf eine neue Schriftsprache zu spannen, von welcher gesagt wird, daſs sie äuſserst leicht zu kennen und zu gebrauchen sey, indem sie kaum über 20 Zeichen oder Figuren bedürfe, um Alles zu sprechen, ja

nur solche Figuren enthalte, die so wenig von einander unterschieden seyen, daſs man sie alle aus zwey Grundfiguren herleiten könne.

Erster Unterrichts-Anfang.

§. 126.

Da einer der Hauptzwecke des Unterrichts darin besteht, den Menschen in den Stand zu setzen, sich einst, wenn die Schulunterrichtsperiode aufhört, selbst zu unterrichten, so muſs aller Unterricht damit angefangen werden, daſs der Mensch in den Besitz des hauptsächlichsten Mittels der Selbstbelehrung oder des Selbstunterrichts, welches Lesen und Schreiben ist, so bald als möglich gesetzt werde.

§. 127.

Der nächste Zweck des Unterrichts und die Grundsätze des Menschenunterrichts überhaupt, so wie der Gang der Natur, fodern, daſs der Anfang mit dem Schreiben gemacht werde; denn zuerst muſs das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden kann, und soll der Mensch bey dem Erwerb dieser Kenntniſs und Kunst nicht maschinenmäſsig behandelt werden, so muſs er, ehe er lesen solle, erst die Einsicht in den natürlichen

Gang erhalten: wie es zugieng, daſs hier Zeichen erscheinen, welche für artikulirte Töne dastehen, und den Anschauenden zum Hervorbringen derselben auffodern sollen.

§. 128.

Aller Leseunterricht, der mit dem Lesen beginnt, ist, und wenn ihn auch Jahrhunderte verjährt haben, ein naturwidriger Gang; daher ist er auch, es werde welche Methode immer dabey angewandt, eine wahre Geistes-Despotie.

§. 129.

Es ist, wie so viele Ungelehrte ohne dieſs — aber auch gelehrte Männer glauben, nichts weniger als gleichgültig, auf welche Weise das Lesen gelehrt werde: denn es ist die erste Behandlung eines Schülers, und es kommt ungemein viel darauf an, ob sie im Ursprunge geisterregend, geistentwickelnd und die Selbstthätigkeit befördernd, oder das Gegentheil von Allem dem sey.

§. 130.

Eben so wenig gleichgültig ist es, in welchem Zeitraume der Mensch zum Erwerb dieser Kenntniſs und Kunst gelange. Denn je früher er das Mittel der Selbstbelehrung erwirbt, desto mehr Zeit ist ihm für

den grofsen Umfang des ihm noch nöthigen Unterrichts übrig. Es kann daher auch keinen stärkeren Beweis von Unwissenheit in Bezug auf die dem Menschen nöthige Kenntnifs geben, als die Besorgnifs, es seye in den Schulen Nichts mehr zu thun übrig, wenn die Kinder zu frühzeitig lesen und schreiben lernen, und als wisse der Lehrer sie nicht mehr zweckmäfsig zu beschäftigen.!!!

§. 131.

Doch der alte zu sehr verjährte, oder der neue durch vieles Lärmen bestärkte Wahn, dafs man den Leseunterricht mit dem Lesen anfangen müfse, wird am Schnellsten verdrängt werden, ja beschämt sich zurückziehen, wenn wir ihn näher ins Auge fassen, um seine Unrichtigkeit sowohl, als auch seine nachtheiligen Folgen zu erkennen. Es soll daher auch eine nähere Darstellung desselben demnächst folgen.

Um für jetzt, wo diese Schrift zunächst für Lehrer und Schulaufseher bestimmt ist, nicht unnütz weitläuftig zu werden, wollen wir sogleich von der wahren Schreib- und Leselehrmethode handeln, nähmlich von derjenigen, welche aus dem Prinzip des Lebens-Unterrichts hervorgeht.

Vorerinnerung.

§. 132.

Nach den Grundsätzen der Unterrichtslehre, kann von keiner besondern Unterrichtsmethode im Lesen und Schreiben die Rede seyn; denn es giebt nur eine Unterrichtsmethode; und diese muſs, auf Unterrichtsgegenstände bezogen, nur eine Modifikation erleiden. Wer dies nicht begreift, einsicht und vollkommen erkennt, giebt auch den Beweiſs von seiner Unkenntniſs der Unterrichtslehre. Mit beschränkter Einsicht kann er nur an Unterrichtsgegenständen hängen und auf besondere Unterrichtsweisen und Arten sinnen, sich freuend, wenn er eine vortheilhafte gefunden zu haben glaubt; allein das Unterrichtssubjekt, auf welches alles berechnet seyn muſs, entflieht seinem Blicke, und darum ergreift er anstatt dieses die Maschiene, in welcher dasselbe sich wirksam zeigt, und preſst diese in seine ausgedachte Form. Seine sogenannten Methoden sind daher lauter technische (sogenannte) Handwerksvortheile, welche auf die leichtere Behandlung eines zu behandelnden Stoffes abzielen. Einem nur hat bis jetzt die Idee — einer Unterrichtsmethode vorgeschwebt; dieser ist der verehrungswürdige Pestalozzi; zunächst ihm

glänzet diese Idee seinem lebendigen Gehilfen Niederer *) vor. Schade, daſs sie in ihren ersten Elementen befangen immer nur darauf sinnen, Alles diesen unterwerfen.

Wenn die eine Unterrichtsmethode erkannt ist, dann muſs und darf nicht erst mühsam und Jahre lang gesonnen, gesucht und versucht werden, wie alle einzelne Lehrgegenstände sich ihr unterwerfen, sondern es muſs sich die Behandlung eines jeden Lehrgegenstandes ganz natürlich und darum leicht ergeben. Wir rufen daher, um zu zeigen, daſs die Schreib- und Leselehrmethode, von welcher wir nun handeln wollen, nur eine Modifikation der einen Elementarunterrichtsmethode sey, die Grundsätze der Unterrichtsweise hier zurück.

§. 133.

Aller Unterricht beruht auf dem Anreihen einer neuen Kenntniſs an die im Geiste schon vorfindliche.

Aller Unterricht beruht auf der Selbstthätigkeit des Schülers im Auffassen und Anreihen der neuen Kenntniſs.

*) Andere seiner Schüler, die nur das, was sie von diesen beyden auffaſsten, wiedergaben, können hier nicht genannt werden.

Aller Unterricht muſs dem Zwecke gemäſs für das Leben seyn und darum vom Leben ausgehen, und stets auf dasselbe zurückweisen.

§. 134.

Wir wollen nun hiervon die Anwendung auf unsere Unterrichtsmethode in Bezug auf das — Schreib- und Leselehren machen.

§. 135.

Der Mensch soll vor Allem die Sprache als das höchste Bedürfniſs, so wie die schönste Wohlthat des geselligen Zusammenseyns, oder des — Menschenlebens kennen lernen; allein er soll auch das Mittel kennen lernen, diese Wohlthat auch dann zu benützen, wenn der gesellige Umgang etwa durch Entfernung gehindert seyn sollte, nämlich die Sprache in der Schrift*) dargestellt. Das ist der Zweck des ersten Menschenunterrichts, weil eben der

*) Man kann wohl keine gröſsere und geistlosere Beschränktheit eines seynwollenden Didaktikers je kennen lernen, als die des Rezensenten eines Lesebüchleins im 9ten Bändchen vom baierischen Schulfreunde: Das Lesenlernen sey doch hauptsächlich wegen des deutschen Drucks! — O wenn doch diejenigen, welchen die Natur den Geist versagt, nicht im Gebiete der geistigen Kultur sich auch eine Stimme herauszunehmen anmaſsten. Wie mag doch der gelehrte etc. Stephani ein so ungereimtes Faseln in seinen baier. Schulfreund aufnehmen

Erwerb dieser Kenntniſs den ganzen übrigen unmittelbaren Unterricht erleichtert, befördert und zuletzt entbehrlich macht.

Dem ersten Grundsatz der Unterrichtslehre gemäſs, muſs diese Kenntniſs an eine schon vorfindliche angereiht werden. Die schon vorhandene Kenntniſs ist: Es läſst sich die Sprache auch fürs Gesicht darstellen, wenn man nämlich anstatt des Wortes ein Zeichen wählt, und — es läſst sich diese Zeichensprache auch in der Zeichnung darstellen, wenn das Zeichen gezeichnet wird. Allein auch die Kenntniſs der Schwierigkeit einer solchen Sprache ist vorhanden, und das Verlangen nach einer leichteren ist erregt. Das Sehen ganzer Worte an den Zeichen, die die Hand bildet, gieng auch voraus: Nun soll der Mensch die Worte in Theile zerlegen, und für diese Theile Stellungen am und im Munde wahrnehmen, womit diese Worttheile als Laute und Schälle hervorkommen, um sodann diese Stellungen für denjenigen abzubilden, der den Sprechenden nicht sprechen hört und sprechen sieht.

§ 136.

Eine neue Sprachübung und Sprechübung wird nun mit dem Schüler vorgenommen, näm-

lich die, um ihn auf die Artikulation der Wortsprache aufmerksam zu machen.

§. 137.

Dem Grundsatze des Lebensunterrichts gemäſs, wird der Schüler nun wieder ins Leben gestellt, damit er sich darin wieder selbst anschaue und auffasse. Es beginnt z. B. folgendes Gespräch.

Der Lehr. Bisher hast du alle Tage viele Wörter gesprochen, wie wir erst jüngst bemerkten, und dafür haben wir Zeichen zu machen und diese zu zeichnen gesucht. Nicht wahr? S. Ja. L. Doch wir kamen mit unserm Versuche nicht weit und wurden miſsmuthig. Allein eine so schöne Sache wollen wir doch nicht ganz aufgeben, besonders wenn es so leicht gehen kann, als ich dir sagte. Nun so merke auf: wir dachten, wenn wir ein Wort sprechen, so öffnen wir den Mund und stoſsen einen einfachen Schall heraus, welcher für das Ohr das Wort ist, und wofür wir ein Zeichen zu machen suchten, damit auch der, der uns nicht sprechen hört, sieht, was wir gesprochen haben. Nicht wahr? S. Ja. L. Gieb nun einmal obacht, ob wir recht hatten, oder ob sich nicht unser Mund bey dem Aussprechen eines Wortes auf verschiedene Art öffne oder bewege und stelle, und ob nicht jedes Wort aus einem mehrfachen Schal-

le bestehe und zwar in der Art, daſs wir jeden Laut und Schall besonders unterscheiden können. Wir wollen nun einmal auf uns selbst bey der Aussprache mehrerer Wörter recht obacht geben.

Wir wollen unser Wort — Komm, wofür wir einen gebogenen Finger zum Zeichen haben, zuerst nehmen. Denke dir nur Leute, besonders Kinder, die sehr nachlässig sprechen, daher manches nicht deutlich, nicht wahrnehmbar genug aussprechen, ein solches Kind spräche anstatt Komm her Ko her, also Ko anstatt komm: hat es recht gesprochen? S. Nein. L. Es hat also das Wort nicht ganz ausgesprochen, nicht wahr? S. Ja. L. Wir setzen nun aber einen andern Fall. Ein Kind spräche omm (omm her,) hat dieses richtig ausgesprochen? S. Nein. L. Es hat also auch etwas ausgelassen, nicht wahr? S. Ja. L. Wenn es also am Worte etwas ausgelassen, oder nicht das ganze Wort gesprochen hat, so hat jedes einen Theil vom Wort ausgelassen, nicht wahr? S. Ja. L. Das eine hat einen Theil davon ausgelassen, welches ko sprach, nicht wahr? S. Ja. L. Und welchen Theil hat dieses ausgelassen, den vodern oder den letztern? S. den letzten; L. und jenes, das omm sprach, hat auch einen Theil ausgelassen, und welchen hat dieses ausgelassen? S. den vodern. L. Also haben wir an diesem

einen Worte schon zwey Theile unterschieden, nicht wahr? S. Ja. L. Aber wenn der vodere und der hintere ausgelassen wird, was bleibt noch übrig? — sprich noch einmal komm, laſs den letzten Theil hinweg, so hast du ko, laſs den ersten hinweg, so hast du omm, läſst du nun beyde hinweg, was bleibt in der Mitte noch? S. o. L. Richtig! wie viele Theile haben wir nun an dem einen Worte komm gefunden? S. Drey. L. Glaubst du nun, der Mund habe sich bey dem Aussprechen dieses einen Wortes nur einmal oder dreimal verschieden geöffnet? — Wir wollen auch dieses näher beobachten. Sieh, ich bringe den mittleren Theil dieses Wortes o hervor (der Lehrer spricht o) L. Sprich du nun auch o, was bemerkst du an meinem und deinem Munde für eine Stellung des Mundes? Wir wollen sie mit einer Figur bezeichnen. Nicht wahr, eine kreisförmige? S. Ja. L. So lange du aber diese Stellung beibehältst, und einen Laut von dir zu geben trachtest, welcher Laut wird immer hervor kommen? S. O. L. Aber nun gieb genau Obacht. Du sollst jetzt nicht mehr rein O sprechen, sondern das O soll so hervorgestossen werden, daſs ko hervorkommt, was muſst du mit dem Munde vorher für eine Veränderung vornehmen? Bemerkst du nicht, daſs du deinen Gaumen, und zwar ganz rückwärts in eine Klemmung

versetzen mulst, so, dafs du den Druck bey dem Nachlassen derselben mit dem Daumen äufserlich fühlen kannst? — Damit du diefs besser beobachten kannst, so fange an ko zu sprechen, aber fange nur an, ohne dasselbe auszusprechen, und behalte eine kurze Zeit die Stellung deines Mundes. Nun sprich mit dieser Stellung ko, sieh, wie du sie schnell verlassen, und die vorige des o annehmen mufst. Der Mund hat also schon zwey ganz verschiedene Stellungen nöthig, um ko zu sprechen. Allein komm soll er sprechen. So lange er in der Stellung des O bleibt und das O immer mit der Gaumenklemmung herausstöfst, so vernimmt man immer ko, und nicht komm. Was mufs nun der Mund für eine Stellung annehmen? Sieh' mich an und mach es dann selbst nach. Der Lehrer spricht ko, bleibt eine kurze Weile in der Stellung des O, und schliefst sodann schnell die Lippen in der Breite, wodurch das O einen Nachhall bekommt, der einem brummenden Schalle ähnlich wird. L. Hast du die neue Stellung bemerkt, welche der Mund vornahm, um das komm, oder den letzten Theil dieses Wortes hervor zu bringen? S. Ja! er schlofs die Lippen. L. Wohl! du hast also schon drey verschiedene Stellungen des Mundes kennen gelernt, welche der Mund nöthig hat, um ein Wort auszusprechen. Wir wollen aber fort-

fahren deren noch mehrere kennen zu lernen, und du wirst am Ende bemerken, daſs wir nicht mehr denn zwanzig auffinden, welche der Mensch braucht, um alle Wörter zu sprechen. Wir wollen demnach ein anderes Wort wählen. Ich setze den Fall, ich rief dich in mein Zimmer, wie würde ich rufen? S. Komm in mein Zimmer. L. Das erste Wort kennen wir, also das zweyte: in. Sag wie viele Bewegungen macht der Mund, und folglich wie viele Stellungen nimmt er an, um dieses kurze Wort auszusprechen? — Gieb obacht, ich spreche dirs vor, ohne Etwas hören zu lassen, sondern du sollst nur auf den Mund sehen. Der Lehrer macht nun blos die Bewegungen und wiederholt die Frage. S. Zwey. L. Aber nun mache mirs nach und bemerke, welche Bewegungen der Mund macht. Sieh, anfangs drückt er die Zunge in gerader Linie vorwärts zusammen und stöſst gleichsam mit einem geraden Luftstrom den Laut i heraus, nicht wahr? S. Ja! dann schlieſst er die Zunge gegen den obern Gaumen hinauf, und läſst sie schnell wieder herabfallen, und da endigt das i mit einem etwas summenden Schall.

Versuche es nur jetzt selbst. Der Schüler versucht es und überzeugt sich. L. Wie viele Theile hat also das Wort in? S. Zwey. Welcher ist davon deutlich vernehmbar und

lautend? S. Der erste i. L. Sieh, wenn du diese Mundstellung vom i beybehältst und einen Laut von dir geben willst, so wird immer i herauskommen, aber wenn du mit der Zunge an den obern Gaumen anschlägst und nicht i oder das vorige O hören läſst, so kommt kein ordentlicher Laut hervor; auſser du läſst sie am obern Gaumen anliegend und summst auf eine so häſsliche Weise durch die Nase, daſs du dich gewiſs selbst nicht hören magst.

Wie viel haben wir also Mundstellungen kennen gelernt, mit welchen man einen vollkommenen reinen Laut hervorbringen kann? S. Zwey, i und o. L. Und wie viele, um einen andern Schall dabey hervor zu bringen? S. Drey.

L. Wir nehmen nun wieder ein anderes Wort. Denk dir, ich stünde am Fenster und rief dir, komm her an das Fenster. Wir wollen von diesen fünf Wörtern wieder das kleinste zum Beobachten nehmen. Es ist an. Wie viele Theile unterscheidest du an diesem Worte? Sieh, ich spreche es wieder, ohne etwas hören zu lassen. Der Lehrer macht wieder die stummen Bewegungen und wiederholt die Frage. S. Zwey Theile. L. Wohl! Kennst du nicht schon eine von diesen zwey Mundbewegungen, und welche? S. Die zweyte. L. Wohl! Wenn du diese zweyte ganz wegläſst, wie lautet der erste rein? S. a.

L. Wohl! Siehst du aber nicht die Mundstellung, mit welcher das a hervorgebracht wird? S. Zaudert. L. Nimm noch einmal die Stellung von O, sie bildet eine kreisförmige Figur, nicht wahr? S. Ja. L. Falle nun in die Stellung von a, und deine untere Lippe wird in gerader Linie herabfallen. Nicht wahr? S. Ja. L. Wir kennen also wieder eine Mundstellung, mit welcher wir einen reinen Laut hervorbringen, und so lange hervorbringen, als wir die Stellung beibehalten, und folglich nun drey, o, i, a. Wir wollen hierzu sogleich eine neue fügen. Ich sagte erst, wenn ich am Fenster stünde und dir rief: komm her an das Fenster, so würdest du kommen und erwarten, daſs ich dir Etwas sagte oder zeigte, nicht wahr? S. Ja! L. Wenn ich aber dir nicht sogleich Etwas sagte oder zeigte: würdest du nicht mich dazu auffodern, und wie? L. Du hast das Wörtchen schon oft gesagt, und gerade jetzt fällt dirs nicht ein. Wirst du nicht sagen: Nun! S. Ja. L. Gut. Gerade das Wort, wollen wir in der Aussprache näher betrachten. Nun. Ich spreche es wieder ohne Laut. Er thuts. Wie viel Bewegungen hast du wahrgenommen? S. Drey. L. Wohl! Aber sprich das Wort für dich stumm, und sag, ob du nicht zwey Bewegungen machst, die dir schon bekannt sind? S. Ja. L. Welche? S. Die erste und letzte. L. Sind

es verschiedene oder beide dieselben? S. Dieselben. L. Hörst du bey diesen einen ganz vernehmbaren Laut? Nein. L. Welches ist also der ganz vernehmbare Laut? S. der mittlere u. L. Wohl! Aber schau nun auf meinen Mund, um die Stellung zu bemerken, mit welcher wir ihn hervorbringen. Siehst du nicht, wie die untere Lippe sich vordrängt und eine Bogenlinie bildet, gleich einem ausgedehnten Hufeisen? S. Ja. L. Also haben wir nun vier vollkommene Laute, nicht wahr? S. Ja. L. Welche? S. i, o, a, u. L. Wir wollen aber noch einige andere Mundvorstellungen kennen lernen, und dann mache ich dich noch auf einen vollkommen vernehmbaren Laut aufmerksam.

Ich setze den Fall, du wärest, als ich dich rufen wollte, in der Mitte von andern Knaben oder Mädchen, und ich rief dir; so würde ich rufen: Komm vor! nicht wahr? S. Ja. L. Erhalten wir nun nicht ein neues Wort? S. Ja, vor. L. Wohl! So laſs uns nun auch dieses näher betrachten. Wir sprechen es für uns nun vorerst wieder ohne Laut. Der Lehrer spricht es. Wie viele Bewegungen hast du gesehen? S. Drey. L. Wohl. Wenn du nun die erste und letzte hinweg läſst, was bleibt dir übrig? S. o. L. Gut. Diesen Laut und seine Stellung kennst du, nicht wahr? — S. Ja. L. Laſs uns nun die letzte

Stellung dazu beobachten. Horch, das o schnarrt fast unmerklich etwas nach, nicht wahr? S. Ja. Allein sieh nun bey mir und bey dir selbst darauf, was der Mund für eine Bewegung macht, damit das o den ein wenig nachschnarrenden Schall erhält. Bemerkst du nicht, dafs du die Zunge jäh zurückschnellst, und dieser Schall des o herauskommt? S. Ja. L. Wir haben also wieder eine ganz neue Stellung unsers Mundes zum Sprechen kennen gelernt. Aber dazu wollen wir sogleich eine andere neue hinzufügen, nämlich die im Anfange des Wortes, damit nicht blos or, sondern v o r herauskommt. Bemerkst du nicht, dafs der Mund die Stellung annimmt, als wenn er in eine Flöte oder in einen Schlüssel bliefs, nämlich einen Winkel an der Unterlippe oder die Figur eines auf der Spitze stehenden Dreyecks annimmt, zu welchem die obere wagrechte Linie fehlt? Der Lehrer zeichnet die Figur. S. Ja! ich bemerke es. L. Nun wollen wir bald mit allen Mundstellungen zu Ende kommen; wenn du noch ferner wohl aufmerkst. Ich will dich nun, wie ich dir versprochen habe, noch auf einen vollkommenen Laut aufmerksam machen.

Wir bleiben bey dem letzten Fall stehen. Du seyest nämlich in der Mitte von mehreren und ich rufe dir: Komm vor; du weifst

aber nicht, ob du es von allen sicher gemeint seyest, so wirst du zur Sicherheit fragend rufen: wer? Nicht wahr? S. Ja. L. Gut, wir wollen demnach dieses Wort in der Aussprache beobachten. Wir sprechen es wieder und zwar ohne Laut. — Es geschieht. — Wie viele Bewegungen nahmst du wahr? S. Drey. L. Gut. Lassen wir nun die erste hinweg, was hören wir? S. er L. Wohl! der Anfang ist also ein vollkommener Laute. Nicht wahr? S. Ja! L. Aber welche Bewegung oder Stellung macht der Mund? Gieb nun recht obacht. Sieh, wir haben — fünf vollkommene Laute, die wenn wir ihre Stellungen am Munde beibehalten, forttönen. Sie sind o, der Mund ist ganz rund; a, die untere Lippe fällt in senkrechter Linie herab; u, die untere Lippe hebt sich in die Höhe, drängt sich aber in einen Bogen hervor; i, die Lippen ziehen sich so auseinander, dafs sie an beiden Enden eine Vertiefung bekommen, und die Zunge im Innern sich vorspitzen kann, und o die Auseinanderziehung läfst nach; der Mund bekommt eine eiförmige Figur, welche jedoch auf der linken Seite bogenartiger ist. L. Hast du alles genau beobachtet? S. Ja. *)

*) Es versteht sich, dafs hier die Uebung nur vorgedeutet wird, dieselbe aber vom Lehrer so lange wiederholt werden mufs, bis der Schüler sein Anschauungsvermögen hinlänglich zur erforderlichen Unterscheidung geschärft hat.

Wir wollen also fortfahren, noch einige andere Mundstellungen zu beobachten. Wir nehmen noch einmahl den Fall an, daſs ich dich rufe, aber ich setze gleich hinzu, zu mir. Hier haben wir das kleine Wörtchen — zu. Du wirst sogleich bemerken, wie viele Bewegungen der Mund macht, um es auszusprechen. S. Zwey. L. Richtig. Der Laut ist u, den du kennst, allein das u stöſst du mit einem Schall heraus, der beinahe dem des Niesens gleich kommt. Welche Stellung machst du aber mit dem Munde? Merk auf dich selbst, wenn du — zu sprechen willst, fang an zu sprechen; allein halt den Laut u noch zurück. Merkst du nun nicht, daſs du die Zähne zusammen hältst, und die Zunge an sie vordrängst. S. Ja wohl! L. Wenn du nun diese Stellung jäh verläſst und deinen Laut sprichst, so kommt der Schall hervor. Nicht wahr? S. Ja! L. Nun wollen wir gleich gar am Ende seyn. Ich wiederhole abermal den Fall, daſs eine ganze Versammlung da wäre, welcher ich zu kommen rief, um ihr etwas zu zeigen. Werde ich dann rufen komm oder kommt? S. Kommt. Wenn ich also rufe kommt; meine ich einen oder alle? S. Alle. L. Wir wollen nun dieses Wort alle in der Aussprache beobachten. Bemerkst du nicht, daſs der Mund hierbey zwey Hauptbewegungen macht? Der Lehrer spricht es

so, daſs die zwey Sylben bemerkbar werden. Hast du die zwey Haupttheile des Worts bemerkt? S. Ja! L. Gut, so wollen wir den ersten und den zweiten besonders beobachten. Al Wie viel Theile sind wieder an diesem ersten, oder wie viele Bewegungen macht der Mund, wenn er al spricht? S. Zwey. L. Die zweite hinweggelassen, was hörst du? S. a. L. Diesen Laut und seine Stellung kennst du, allein um al zu sprechen, oder um das a etwas nachhallend vernehmen zu lassen, welche Stellung nimmt der Mund an? — Schau auf meinen Mund, und denke dir dann den deinen. S. Er legt die Zunge über die Zähne vor. L. Gut. Und wenn du den zweiten Theil des Worts le sprichst: wie viele Bewegungen macht der Mund dann? S. Auch zwey. L Richtig. Allein kennst du nicht beide schon? S. Die erste ist dieselbe, mit welcher erst geendigt wurde, und die zweite ist die des Lautes e. L. Richtig. Nun haben wir nur noch fünf Stellungen an unserm Munde zu beobachten, und wir kennen alle die Stellungen, mit welchen hundert und hundert Worte gesprochen werden.

Denk dir nun, daſs ich vielen rief, um ihnen etwas zu zeigen: kommt her zur Tafel. Wir haben nun wieder das Wort kommt zuerst. Wir wollen nun einmal dieses in der Aussprache beobachten. Komm kennst du;

allein höre, es heiſst kommt. Es ist also der Schall vom komm durch einen Zusatz verändert, nicht wahr? S. Ja. L. So schau nur darauf, wie dein Mund sich stellen muſs, um den dumpfen Stoſs noch am Ende heraus zu bringen, du drückst die Zungenspitze ein wenig durch die Zähne vor, jedoch so, daſs die Zähne die Zunge zurück zu halten suchen. Merke nun auf dich. Hast du es richtig wahrgenommen? S. Ja. L. So laſs uns sogleich zum zweiten Worte eilen: her. — — Er: kennst du schon, nicht wahr? S. Ja. Du hast demnach nur auf die Bewegung und Stellung des Mundes zu schauen, mit welcher du hauchend das er aussprichst. Merkst du nicht, wie dein unterer Gaumen sammt der Zunge sich schnell aufwärts bewegen? S. Ja. L. Also wieder zu einem andern Wort. Das Wort zur kennst du ganz, nicht wahr? S. Ja. L. Wir übergehen es daher, uud nehmen das Wort: Tafel. Wie viele Abtheilungen bemerkst du daran? Der Lehrer spricht es langsam zum Unterscheiden der zwey Sylben. S. Zwey. L. Die erste Abtheilung ist also Ta. Ich weiſs, du kennst schon daran den Laut a, allein kennst du nicht auch die erste Mundstellung, um Ta herauszubringen? Erinnerst du dich nicht des dumpfen Stoſses, mit welchem wir: kommt aussprachen, und der Mundstellung, mit welcher wir den dumpfen

Stofs zu bewirken vermochten? S. O ja. L. Allein kennst du nicht auch die drey Mundstellungen, mit welchen du die zweite Abtheilung: fel hervorbringst? Sieh, ich mache dir sie ohne Laut vor. Er thuts. Kennst du sie nun? S. Ja! L. Nur eines wirst du in der Folge noch mehr beobachten, nämlich die erste Stellung, ich habe sie gegenwärtig vielmehr zusammen gezogen, als bey dem Worte — vor. Doch das lassen wir jetzt noch bey Seite. Wir sind nun sogleich zu Ende und dann fangen wir wieder ohnediefs von vorn an und zeichnen sogleich die Stellungen. Nun zeige ich ein Bild. Auf diesem sieht man einen hohen Baum und oben auf einem Aste einen Knaben, der herabzufallen droht. Die Kinder rufen erschrocken, ach! Der Baum ist das erste, was wir sehen, wir wollen daher dieses Wort nun auch in der Aussprache zuerst beobachten. Wie viele Bewegungen macht der Mund, wenn er Baum spricht. Der Lehrer spricht es noch einmal ohne Laut. Wie viele? S. Vier. L. Richtig. Die erste Stellung im Sprechen hinweggelassen: wie lautet es? S. aum L. Richtig! Nun auch die letzte hinweggelassen: wie lautet es? S au. L. Kennst du diese beiden Laute? S. Ja. L. Aber auch die Stellungen, um das au etwas nachbrummend vernehmen zu lassen? S. Ja freilich. L. Also nur die erste Stellung haben wir zu

beobachten, damit Baum herauskommt. Schau darauf. Siehst du nicht, wie die Lippen sich in der Mitte schliefsen, wenn ich anstatt aum Baum zu sprechen anfange? S. Ja. L. Allein findest du nicht hier im Anfange des Worts dieselbe Mundstellung, wie am Schlufse? Schau mich recht an. Du stutzest ein wenig! Sieh mich noch einmal an, und ich werde dir mit dem Finger den Unterschied an der Lippe näher bezeichnen. Der Lehrer spricht das Wort noch einmal ohne Laut, und deutet mit dem Finger im Anfange auf die in der Mitte geschlossene Lippe, und am Ende auf die der Länge nach geschlossene Lippe. Nun erkennt der Schüler auch diesen Unterschied, und der Lehrer nimmt das Wort — ach zum Gegenstande der Beobachtung. Ach! rufen die um den Knaben besorgten Kinder.

Wie viele Bewegungen macht ihr Mund, wenn sie dieses Wort aussprechen? S. Zwey. L. Du kennst den Anfangslaut a. Unbekannt ist dir aber noch der Schall, mit welchem er jetzt hervorkommt. Wir wollen demnach nur die Stellung des Mundes betrachten, mit welcher er hervorgebracht wird. Du mufst nun in meinen Mund hineinsehen, wenn du dir den deinen nicht selbst vorstellen willst. Sieh, bemerkst du nicht, wie die Zunge sich in der Mitte des unteren Gaumens krümmt und klemmt, um den Schall heraus zu bringen, mit

dem wir das a vernommen haben? S. Ia, ich bemerke es. L. Erinnerst du dich nicht auch einer Klemmung im Gaumen, mit welcher wir komm gesprochen haben? S. Ja. L. An welcher Stelle des Gaumens war jene? S. Ganz zurück an der Kehle. L. Richtig, und diese ist in der Mitte des untern Gaumens. Wir wollen nun noch eine ähnliche Klemmung kennen lernen. Auf dem Bilde sieht man den Knaben in Gefahr vom Baume zu fallen, und die erschreckten Zuschauer rufen: ach! Allein, wenn du den Knaben wirklich auf dem hohen Baume sähest, und seinen Fall fürchtetest, was würdest du dann ihm zurufen? Nicht wahr du riefst: gib acht! S. Ja. L. Das Wort acht hast du schon in der Aussprache beobachtet, folglich wollen wir nur das Wort gib zu unsrer Beobachtung nehmen, weil bei diesem eine neue Mundstellung vorkommt. L. Sprich nun selbst gib, und sage, wie viele Bewegungen macht der Mund? S. Drey L. Richtig! Die zwey letzten kennst du; also haben wir nur die erste Mundstellung noch zu bemerken übrig. Sieh, ich fange an, gib zu sprechen, allein ich fahre nicht fort, sondern bleibe bei der ersten Mundstellung stehen. Bemerkst du nun, wie die untere Lippe sich mit dem Kinne abwärts drückt, aber fühlst du nicht, wenn du mit mir dasselbe versuchst, nämlich gib zu spre-

chen anfängst, aber bey der ersten Stellung es bewenden läſst, die Klemmung, welche im Innern deines Mundes Statt hat? S. Ja. L. Allein wo fühlst du diese Klemmung – rückwärts am Schlunde, wie bey komm, oder in der Mitte, wie bey ach — mich — dich etc.? oder ganz vorn am Kinn? S. Vorn. L. So recht. Wir wollen nun unsere Beobachtungen vollenden. Ich habe eben gesagt: So recht. Dieses kleine Wort — so soll nun der letzte Gegenstand unsrer Beobachtungen seyn. Sprich: so. Wie viele Bewegungen sind nothwendig? S. zwey. L. Richtig. O kennst du, folglich ist es um die erste Mundstellung zu thun, um das So heraus zu bringen. Bemerkst du aber, wenn du auf dich obacht giebst, nicht selbst, daſs du die zwey Reihen der Zähne zusammen hältst, und mit ihrem Oeffnen das O sprichst? S. Ja. L. Nun sieh, wir sind am Ende. Alle Wörter, und wenn es viele, viele Hunderte sind, können wir sprechen, ohne eine andere Stellung des Mundes zu gebrauchen. Du hast die Stellungen alle selbst am Munde gesehen, nicht wahr? S. Ja. L. Gut. Denke dir also, du sähest sie blos am Munde, würdest du nicht wissen, was einer sagen wollte, wenn du auch nicht ihn sprechen hörtest? Z. B. ich spreche: wo, so, da, du u. s. w. Der Lehrer spricht blos mit den Mundstellungen. Weiſst du nicht,

was ich sage? S. Ja. wo, so etc. Wenn du aber die Stellungen blos abgebildet sähest, würdest du nicht dir sie am Munde selbst vorstellen, und denjenigen dir redend denken, welcher sie so an seinem Munde vorgenommen hat? S. Ja. L. Gut, wir wollen nun den Versuch machen, sie auch abzubilden; und dann wirst du alles, was du auch zu Entfernten sprechen willst, auf diese Weise ihnen zusenden können, und wenn du solche Abbildungen von Worten siehst, eben so auch wissen, was andere sprechen wollten.

§. 138.

Das Schreiben beginnt nun nach dieser Uebung. Es versteht sich von selbst, dafs diese hier nur angedeutete Uebung nicht gerade so, wie sie hier angedeutet wurde, vorzunehmen sey, sondern vom Lehrer nach dem Verhältnisse der Fähigkeit seiner Schüler auf alle erfoderliche Weise modifizirt werden müsse, bis der Zweck der Uebung erreicht wird. Es versteht sich ferner, dafs auch die Uebung nicht so augenscheinlich beschrieben werden könne, als sie im mündlichen Vortrage und im wirklichen Vorzeigen anschaulich gemacht werden kann; indessen wird jeder, welcher nicht an das Herkommen gefesselt ungern sein Ohr einer ganz neuen

Erfindung leiht, die Sache auch bey diesem kurzen Andeuten hinlänglich fassen.

§. 139.

Was das Schreiben selbst nun betrifft, so müssen folgende Grundsätze der Anweisung vorausgehen.

Der Buchstabe ist kein — Zeichen, sondern ein Bild. Das Zeichen gründet sich auf eine willkührliche, darum mechanische und despotische Anweisung, welche den Grundsätzen eines geistigen Lebens-Unterrichts, so wie der Entstehungsgeschichte der Sprache selbst zuwider läuft.

Das erste, weil der zu unterrichtende Mensch stets nach dem Grunde fragen muſs; und da, wo kein Grund vorhanden ist, auch der Unterricht aufhört, und nur das Lernen eintritt, welches lediglich nur — bey ungesehenen Thatsachen, oder bey dem Aneignen fremder Reden eintreten darf. Das zweite, weil keine Sprache durch bloſse Willkühr eines dritten entstanden ist, sondern auch nur durch das Nachbilden mittelst der Schälle, welche die Einbildung für das Ohr als Tonbild setzte, wie der Zeichner die Linien des Bildes eines Gegenstandes für das Auge setzt. Die Wahrheit dieser Behauptung läſst sich besonders bey den Angabewörtern,

verba, darthun, wie schon oben in dem Hauptstücke von der Unterrichtsweise gezeigt wurde.

Sie liefs sich aber auch mit vieler Wahrscheinlichkeit von vielen Stammwörtern an den Hauptwörtern darthun, nämlich in soweit, als man sich bey einer gewissen Bewegung der Sache den Schall einbildet, welchen die Sache in oder am Ende ihrer Bewegung veranlafst; z. B. den dumpfen Schall, den man vernimmt, wenn ein Apfel auf den Boden fällt. Doch mufs hierbey sogleich auch der andere Grundsatz in Erwägung kommen.

Das Gebiet des Gehörs ist unendlich in Bezug auf die Bestimmung eines Gegenstandes. So wie ich mir den Ausdruck des Schmerzes, oder der Freude in der Musik unendlich mannigfaltig denken mufs, so ist es auch mit dem Ursprunge der Sprachen. Jedes Individuum, und so jede Nation denket sich die Nachbildung eines Schalles zur Bezeichnung der Sache auf eine andere eigenthümliche Weise ihrer Einbildungkraft, und so entsteht hier und da ein anderes Wort, deren jedes doch immer eine Aehnlichkeit des Schalles behält; z. B. statt, steht: ululare, heulen etc. Eben daher kommt es ja auch, dafs die Dichter die Sprachen ihrer Nationen bereichern, weil sie nämlich mit lebhafter Einbildungskraft die Bezeichnung eines Schalles schärfer zu nehmen und ferner zu schattiren vermögen.

Fast eben so müssen wir uns auch die Abbildung der Stellungen des Mundes im Sprechen denken; das heiſst, sie können nicht mathematisch genau nachgebildet werden, sondern es muſs nur die nächste Aehnlichkeit des Bildes mit dem Gegenstand, d. i. mit der Mundstellung oder Mundbewegung bemerkt werden können.

§. 140.

Es läſst sich mit aller Wahrscheinlichkeit voraussetzen, daſs die Entstehung der Buchstabenschrift nur auf diese Weise vor sich gegangen sey; und es wäre daher nichts mehr zu wünschen, als Monumente der ältesten oder ursprünglichen und rohesten phönizischen Schrift zu finden, um sich davon zu überzeugen, wie die Buchstaben die Stellungen des Mundes, mit welchen sie hervorgebracht werden, nachbilden. Es war ganz natürlich, daſs, wie die Buchstabenschrift einmal erfunden war, jeder sichs angelegen seyn lieſs, an den rohen Buchstaben eigene Verzierungen anzubringen. So wie andere Nationen sich daraus eigene Alphabete nach — ihrem Geschmacke bildeten, so suchte der ästhetische Grieche nur daran zu drechseln und zu feilen, um eine kleine, feine und nette Schrift heraus zu bringen, wo dagegen der kraftvolle Römer seinen Karakter in den starken und steifen Formen auspreſste. Wir haben hierzu das

Gegenstück in der französischen und englischen Schrift, welche beide aus der lateinischen abstammen. Die deutsche Druckschrift aber ist nichts anders, als die durch gothischen Geschmack vermodelte Lateinische.

Indessen kann nicht unbemerkt bleiben, daſs gerade in der lateinischen Schrift, weil sie von den Verzierungen am freiesten blieb, die alten Züge noch am leichtesten zu erkennen seyen. Schon aus diesem Grunde muſste sie vor allen zur ersten Schriftsprache im Unterrichte gewählt werden. Allein es kommen hier noch so wichtige Gründe zur Betrachtung, daſs nur der beschränkteste Herkommensfröhner noch einen Anstand oder eine Bedenklichkeit haben kann, die lateinische Schrift zum Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen zu nehmen. Wir wollen sie daher hier alle in der Ordnung aufzählen.

§. 141.

Die lateinische Schrift stellt die Abbildungen der Mundstellungen noch am natürlichsten dar, wie wir bald sehen werden.

Es versteht sich aber von selbst, daſs hier, wie bey den Nachbildungen durch Worte z. B. R a u s c h e n, S ä u s e l n, L i s p e l n, B r u m m e n, M u r r e n, K n i s t e r n, K n a t t e r n etc. die Phantasie eben so gut dahier in den Nach-

bildungen der Mundstellungen in Anspruch genommen werden müſse.

Der zweite Grund ist das Feste und Einfache der Formen in geraden und Kreislinien. Eben daher läſst sich der Unterricht auf die vorher erlernten mathematischen Figuren natürlich und leicht stützen.

Die lateinischen Buchstaben sind auch sehr leicht an und für sich zu formen.

Die lateinische Schrift ist ganz dazu gemacht, um mit ihr den Grund zur Regelmässigkeit in der Schrift als die Basis der Schönheit zu legen.

In der lateinischen Schrift lassen sich alle Buchstaben sehr füglich aus den zwey Grund-Figuren des i und o herleiten, wodurch der Gang des Unterrichts ungemein erleichtert wird. Denn es war bisher keine nachtheiligere Art und Weise das Schreiben zu lehren, als dem Kinde einen Buchstaben nach dem andern zum Nachbilden vorzulegen, so daſs es stets im Wahne blieb, es mache etwas Neues, und eben darum so vielfältig fehlte.

Die lateinische Schrift hat auch die gröſste Aehnlichkeit mit der Druckschrift, und es kann daher von ihr aus der Uebergang zum Drucklesen äuſserst leicht gemacht werden.

§. 142.

Mit der lateinischen Schrift wird nun begonnen. Die Regeln des Verfahrens sind folgende:

§. 143.

a) Zwey Parallellinien der zur lateinischen Schrift erfoderlichen Weite werden beym Anfange des Schreib- und Leseunterrichts zum Maasstab der Buchstabenhöhe genommen.

b) Die Buchstaben i und o werden über dieselben gesetzt.

c) Die Buchstaben werden nach dem oben genommenen Maasstabe in vier Klassen getheilt, nämlich in diejenigen, welche innerhalb der Parallelen vorkommen, in diejenigen, welche über die Parallelen hinausragen, und in diejenigen, welche unter die Parallelen sich hinabziehen, und in diejenigen, welche über und unter dieselben sich ausdehnen. Die Tab. II. zeigt diese Folgenreihe auf.

d) Die Buchstaben, welche Nichts als die reine Wiederholung des i sind, kommen zuerst. Sie sind i, n, m, r. Auf diese folgen die Laute o, a, u, e; auf diese v, w, k, z. Der Grund davon wird in der Praxis selbst eingesehen werden.

e) Dem Grundsatze gemäſs darf hier ein mechani-

scher Unterricht nicht im Geringsten Platz greifen, sondern der Schüler muſs von Allem den augenscheinlichen Grund erkennen. Dieſs erstens von den Parallelen. Der Grund ist, weil sie die beiden Lippen im Sprechen vorstellen — zweitens von der Bildung eines jeden Buchstabens, der die Stellung des Mundes oder eine besondere Bewegung nachbildet, und drittens hauptsächlich von den Wörtern, welche geschrieben werden. Es darf nämlich nie ein Buchstabe noch Sylbe an und für sich geschrieben werden, sondern stets ein Wort. Allein auch das Wort muſs seinen Sinn oder seine Bedeutung haben, und diese kann es aber nicht anders erlangen, als wenn es in einem dem Kinde verständlichen Satz vorkommt. Doch auch der Satz wird erst dann eine vollständige Bedeutung haben, wenn er in einer Rede seine besondere Beziehung erhält; es sey nun, daſs die Rede eine Geschichte, oder eine Frage, ein Räthsel, ein Wortspiel oder auch nur einen Scherz enthält.

§. 144.

Der Lehrer nimmt nun folgende Uebung in fortgesetzter Unterredung vor:

L. Ihr *) habt nun mit mir alle Stellungen und Bewegungen durchgewandert, welche der Mund nothwendig hat um zu sprechen, allein wir haben vor sie auch noch zu zeichnen, um dann auch unsere Rede, wenn wir wollen, Andern fürs Gesicht hinzustellen, und wenn wir sie von Andern so dargestellt sehen, sie auch vernehmen zu können. Ihr wiſst, wir haben eigentlich nur 19 besondere Mundstellungen. Allein da wir drey davon in einigen Fällen etwas verändern müssen, so bedürfen wir wohl 22 Zeichnungen. Doch ich habe euch schon einmahl gesagt; wenn wir recht genau es nehmen, so bedürfen wir nur zwey Hauptzeichnungen, und diese will ich euch nun vorzeichnen. Sie sind i und o (Tab. II. Fig. 1. et 2.)

Ehe wir aber die andern zeichnen, so muſs ich euch erst noch auf Etwas aufmerksam machen. Wenn ihr einen ordentlichen Menschen sprechen seht; so werdet ihr nie bemerken, daſs er seinen Mund zu weit öffnet, oder gar aufreiſst, sondern die zwey Lippen halten sich in der Regel in einer gleichen Oeffnung von einander in Bewegung. Wenn wir nun die dabey vorkommenden Stellungen abzeichnen

*) Es ist nicht nur eines und dasselbe, ob es einer oder mehrere Schüler sind, sondern es gedeiht vielmehr der Unterricht noch besser; wenn es mehrere sind, weil die lebendige Thätigkeit durch die Gesellschaft erhöht wird,

wollen, so müssen wir auch darinnen einen gewissen Maaſstab annehmen. Wir wollen daher zur Sicherheit für das Verhältniſs unsrer Zeichnungen die Lippen durch zwey gleichweit von einander abstehende Linien vorstellen. Der Lehrer zeichnet nun die obengedachten Parallelen.

In diese wollen wir nun unsere verschiedenen Mund-Abbildungen hineinzeichnen.

Wir machen nun den Anfang mit einem recht kleinen Worte. Wir haben, wie ihr euch noch erinnert, von einem Briefe gesprochen, in welchem es heiſst: Komm zu mir in den Garten. Wenn wir nun diese Rede aufs Papier bringen wollen; so müssen wir denn vor erst die Worte abzählen, und von jedem die Stellungen des Mundes absehen, mit welchen es ausgesprochen wird, und diese nachzeichnen. Nicht wahr? S. Ja! L. Also frage ich hier vor Allem, wie viele Wörter unterscheiden wir in dieser Rede? S. Sechs. Wohl! aber die drey ersten wollen wir für jetzt auslassen, und wollen das vierte in zuerst nehmen, damit ihr seht, wie leicht das Nachzeichnen vor sich geht, in — Sagt, wie viele Bewegungen und Stellungen bedarf der Mund zur Aussprache desselben? S. Zwey. L. Laſst uns denn sie auch näher beobachten, um sie richtig nachzuzeichnen, i. Fühlt ihr bey dem Hervorbringen dieses Lauten nicht die Zunge

gegen vornen zusammengedrückt, aber noch innerhalb den Zähnen? S. Ja! L. Und stoſst ihr nicht einen geraden Strom von Luft hervor? S. Ja. L. Wie wollen wir nun diese Stellung des Mundes abzeichnen? Ihr zaudert? Ich denke wir bezeichnen die Zunge mit einer kurzen senkrechten Linie, die wir innerhalb der Parallelen setzen.

Er zeichnet nun das i ohne Anfangs- und Schluſslinie, so wie ohne Punkt über ihm. L. Die erste Stellung des Mundes, um den Lauten i hervorzubringen, wäre nun abgezeichnet, und jeder von uns der es sähe, würde sich jemand denken, welcher i spricht, oder es ihm nachsprechen. Allein — i n, war das Wort. Es ist demnach auch die Bewegung und Stellung des Mundes hinzuzeichnen, welche erforderlich ist, um den i den Nachklang zu geben, damit wir — i n h ö r e n. Ihr kennt schon diese Bewegung der Zunge. Zeigt mir sie selbst an. S. Sie schlägt an den oberen Gaumen an, und fällt wieder herab. L. Richtig! Seht nun, sie macht ohngefähr diese Bewegung. Der Lehrer macht mit dem Zeigefinger eine Bewegung ähnlich dem n in lateinischer Schrift in der Luft, und zeichnet sodann an die Tafel oder auf das Papier das n, jedoch ohne Anfangs- und Schluſslinie Fig. 3. Seht ihr hier ohngefähr die Bewegung abgezeichnet. Ihr könnt nun beyde Zeichnun-

gen sehr leicht machen, denn sagt, was ist die erste? S. Die erste ist nur eine senkrechte Linie. L. Und die zweyte? S. Diese besteht aus zwey senkrechten Linien, die mit einer schiefen verbunden sind. L. Wohl! Nun schreibt mir das Wort in selbst auf eure Schiefertafel. Die Schüler machen die erste und zweyte Zeichnung, allein noch ohne Zusammenhang. L. Glaubt ihr nun, ihr hättet das Wort in hingezeichnet? S. Ja. L. Nein meine Lieben! ihr habt das i gezeichnet, und dann das Auf- und Abschlagen der Zunge; und wer diese beyden Zeichnungen ansähe, würde auch an i, und an das Auf- und Abschlagen der Zunge denken, aber nicht an in, denn im Sprechen sind beyde Bewegungen so mit einander verschmolzen, dafs man glaubt — einen Schall zu hören.

Wie wollen wir also auch diese Vereinigung oder Verschmelzung andeuten? Ihr zaudert. Seht ob ihr nicht auf diese Weise die Absicht am besten erreichen würdet, wenn ihr die beyden Zeichnungen so zusammenfügtet, wie die beyden senkrechten Linien in der zweyten Zeichnung. Daher ist es nothwendig einer jeden Zeichnung der Mundstellung eine schiefe Anfangs- und Schlufslinie zu geben, denn so kann die Schlufslinie des einen, mit der Anfangslinie des andern sich verschmelzen. Wir geben daher auch dem i zwey sol-

che Linien und der zweyten Zeichnung zwey solche Linien. Und damit wir das i unter mehreren senkrechten Linien um so sichrer unterscheiden, so setzen wir noch einen Punkt darüber.

Der Lehrer thut es. Seyd ihr nun damit einverstanden? S. Ja. L. Gut, so schreibt oder zeichnet — jetzt i n. Die Schüler schreiben es nun zusammenhängend. L. Eins muſs ich euch noch fragen: Welches sind hier die Hauptlinien. S. Die senkrechten. L. Wie werdet ihr daher diese schicklicher Weise bemerkbar fürs Gesicht machen? S. Man zeichnet sie stärker. L. Wohl. Nun merket genau auf. Wir wollen einmal ein kleines Wort sprechen, das dem in ähnlich klingt, und doch sehr verschieden ist.

Denket euch, daſs der Brief so anfieng: Kommt zu mir um vier Uhr, da findet ihr mich im Garten.

Sprech ich in Garten, oder im Garten? S. im Garten. L. Richtig. Wie viele Bewegungen macht der Mund, um im zu sprechen? S. Zwey. L. Die erste kennt ihr ohnehin, aber kennt ihr auch die zweyte? S. Ja! die beyden Lippen schlieſsen sich. L. Recht. Allein wie wollen wir dieses Lippenschlieſsen abzeichnen? Oben haben wir die zwey Lippen durch zwey Linien vorgestellt, die gleich weit von einander abstehen. Wir müſsten

demnach hier diese zwey Linien ganz nahe zusammenrücken.

Allein wir wollen erst untersuchen, ob die Lippen sich ganz schliefsen. Schliefst einmal eure Lippen schnell und ganz, und seht, ob ihr dem Lauten i den Schall geben könnt, dafs es ein wenig brummend hervorkommt. Nicht wahr es gelingt euch nicht, ausser ihr müfstet durch die Nase brummen. Die Lippen müssen also so geschlossen seyn, dafs der Schall durch die Zwischenräume hervorkommt. Ich werde euch ein Beispiel geben. Seht hier ein Brettchen, (das Lineal) legt ein Papier darüber, und versucht zu brummen.

Es gelingt nicht, aber nehmt nun einen weiten Kamm und legt das Papier darüber, was ich hier jetzt thue, und seht, ihr hört denselben Schall wie nach i in im. Wollt ihr demnach den Schlufs der Lippen mit Zwischenräumen darstellen, so habt ihr hier am Kamm das richtigste Bild. Nur bemerket, der Mund hat drey Hauptabtheilungen, die Mitte und die beyden Ende. Daher wollen wir die Kammfigur nur mit drey Linien nachbilden. Der Lehrer zeichnet nun ein m Fig. 4, und fährt fort: Auch diese Figur könnt ihr ja leicht machen, denn was macht ihr anders, als ihr wiederholt das i, dreymal. L. Wir wollen nun mit den drey Mundstellungen dahier (der Lehrer zeichnet sie oben an der

Tafel, wie sie folgen, zum immerwährenden Anschauen, so wohl um dem Gedächtnisse zu Hülfe zu kommen, als auch durch die Anschauung das Nachbilden zu erleichtern, sieh (Tab. II.) ein neues Wort bilden; allein damit ich sehe ob ihr recht obacht gabt, so erzähle ich zuvor eine Geschichte *).

In einer Stadt lebte ein reicher Mann, Martin mit Namen, der zwey Kinder hatte, und sie auf einmal verlor, weil sie nicht strenge genug folgsam waren. Sie hatten die Flecken, und sollten beym Abtrocknen derselben sich noch im Zimmer halten, allein eines Tages, wo die Aeltern nicht zu Hause waren, liefen sie hinaus, verkälteten sich, wurden darauf heftig krank, und starben.

Der reiche Mann war sehr traurig.

Endlich warf er seine Aufmerksamkeit und Liebe auf jedes andre Kind in der Stadt, von dem er hörte, daſs es brav sey und fleiſsig lernte.

Er rief solche Kinder dann zu sich, führte sie in seinen groſsen Garten, wo es Blumen und Früchte in Menge gab. Die Kinder er-

*) Es wird hier nur ein Beyspiel gegeben, wie der Lehrer bey jedem Buchstaben verfahren soll und könne. Um nicht unnöthig weitläuftig zu werden, so werden in der Folge die Buchstaben so schnell als möglich auf einander entwickelt werden.

hielten dann immer von beyden. Eines Tages rief er auch zwey Knaben ins Haus, die eben mit einander aus der Schule kamen.

Der eine hieſs Anton, der andere Christoph. Er hatte gehört, daſs die Kinder schon lesen und schreiben lernten, da sie doch kaum einige Wochen in die Schule gegangen waren. Er wollte daher sie auf die Probe stellen. Er hatte zu dem Ende in seinen Wohnzimmer einen groſsen Tisch gestellt, der in der Mitte einen Schieferstein faſste.

Der reiche Martin setzte an jede Spitze des Tisches einen Teller des schönsten Obstes, und zwar an jeder Spitze eine andre Sorte. Er lieſs nun die Knaben dieses Obst vorerst recht anschauen, dann sprach er: Ist es wahr, daſs ihr schon lesen und schreiben könnt? Anton, der seiner Sache gewiſs war, antwortete mit Herzhaftigkeit, ja! Christoph sprach das Ja etwas schüchtern. Gut, sagte Martin, ich will sehen, ob ihr wahr gesprochen habt, und nun hieſs er sie beyde zur Thüre hinausgehen und warten, bis er jeden rufe. Da die schüchterne Antwort Christophs Zweifel erregt hatte, so rief er diesen zuerst. Vorher hatte er aber auf die Mitte des Schiefertisches ein Wort geschrieben, das ich hier auch herschreibe, Nimm. Christoph trat ein. Martin sagte: Siehst du hier das schöne Obst? Christoph: Ja! Siehst du auch hier, was ich

will, was du thun sollst? Lies. Christoph stand, schaute und blieb stumm; denn er hatte in der Schule nicht aufgemerkt und konnte dieses kleine Wort noch nicht schreiben und lesen. Er mufste daher auf die Seite treten. Nun rief Martin den Anton und sagte zu diesem dasselbe. Anton las und schüchtern nahm er von einem Teller eine Birn. Der reiche Martin freute sich ungemein und sprach: Lies uns das Wort laut. Er las es, und da sagte Martin: Es gilt für alle Teller, und alles, was darauf ist, ist nun dein. Nimm daher einen Teller nach dem andern, trag ihn nach Haus. — Sagt nun, meine Lieben, wie heifst das Wort? Die Schüler lesen: nimm. Hättet ihr nicht auch an Antons Stelle seyn mögen? S. O ja. Gut, denkt euch also erst die Freude, wenn ihr alles, was ihr geschrieben oder gedruckt seht, lesen und folglich wissen könnt, was gesagt wird. Wir wollen daher so viel als möglich voran eilen. Aber ehe wir weiter schreiten, dürfen wir einen Umstand nicht übersehen. Dem zu Folge diktire ich euch das Wort, nimm, schreibt.

Die Schüler schreiben, einige nim, einige nimm. Die nim geschrieben haben, werden zuerst vorgenommen. L. So wie du und du geschrieben hast, kann man nur nim lesen: allein man spricht, nimm, oder man stöfst das i durch die mit Zwischenräumen geschlossene

Lippen stark heraus. Nicht wahr? S. Ja. L. Wie soll ich nun denjenigen, die mich nicht sprechen hören und nur die Bilder meiner Mundstellung sehen, diese Verstärkung des Schalles andeuten? Ihr zaudert? Wenn irgend ein Ding einfach genommen zu seiner Bestimmung nicht stark genug ist, was thut man? (Beyspiele werden angeführt) S. Man verdoppelt es. L. Gut. Was thun wir also hier? S. Man setzet die letzte Zeichnung zweymal. L. Wohl! Jetzt fahren wir denn getrost fort, um bald alle Mundstellungen abzuzeichnen.

Erinnert ihr euch noch, in unserm Brief hiefs es: Kommt zu mir.

Wir wollen nun das letzte Wort mir — zu schreiben suchen. Ihr wifst schon wie viele Bewegungen der Mund dabey macht, und welche Stellungen abzuzeichnen seyen.

Die zwey ersten könnt ihr ohnehin schon abzeichnen, also wäre nur die dritte, das Zurückschnellen der Zunge.

Die Zunge lafst uns wieder, wie bey dem i als eine senkrechte Linie herzeichnen, wir haben dann nur das Zurückschnellen zu zeichnen. — Der Lehrer ahmt das Schnellen mit der Spitze des Zeigefingers in der Luft nach, wodurch der Zusatz am i Strich bemerkbar wird, und zeichnet diesen Theil noch hinzu, damit das r Fig. 5. heraus kommt. Der L. zeichnet nun diese Mundbewegung zu mi hin-

zu, damit ihr mir habt. — Es geschieht. L. Habt ihr eine neue Figur gemacht? S. Nein, wir haben das i gemacht ohne Schlufslinie und Punkt und ein ganz kleines i obenhin gefügt. L. Richtig. Also schnell wieder zu einem andern Worte, weil es so gut geht. Wir wollen einmal ein ganz fremdes Wort nehmen, um nur zu sehen, ob ihr auf die bisherigen Mundstellungen und ihre Abzeichnungen recht aufmerksam waret. Habt ihr nie das Wort Rom gehört? Es ist eine der gröfsten und schönsten Städte. Ihr sollt mir nun dieses Wort sogleich schreiben. Also Rom, wie viele? S. Drey. L. Richtig. Allein kennt ihr diese drey Mundstellungen und ihre Abzeichnung nicht? om kennt ihr, nicht wahr? S. Ja. L. und nicht die Bewegung mit welcher der Mund anfängt? Ist es nicht dieselbe, womit der Mund bey mir geendigt hat? S. Ja. L. Also könnt ihr ja rom schreiben. S. Ja wohl? L. So schreibt. Es geschieht. L. Das war recht. Wir wollen demnach sogleich ein neues Wort nehmen, worin diese Bewegung der Zunge wieder vorkommt. Denket euch, einer von euch würde krank, und bekäm ein so starkes Halsweh, dafs er gar nicht sprechen könnte. Der Arzt fragte ihn nun aus, wo er überall Schmerzen fühle.

Er würde ihm blos mit Deuten antworten müssen. Nicht wahr? S. Ja. L. Aber besser

würde er sich erklären können, wenn er schriftlich mit ihm spräche. Auch das seht ihr ein? S. Ja freylich. L. Wohl, denkt also, er hätte zu sagen: Ich fühle grofse Schmerzen am Halse und am Ohr, und beydes schrieb er nun dem Arzt auf seine Schiefertafel, da würde ihn auch der Arzt am besten verstehen. Wir wollen nun gegenwärtig wenigstens eines von diesen Worten schreiben, was wir leicht schreiben können: nämlich Ohr. Ohr könnt ihr auf der Stelle schreiben, wenn ihr das Zurückschnellen der Zunge, womit ihr bey Rom das Wort anfiengt, nun nach o setzet. Nicht wahr? S. Ja. L. Ihr habt recht. Allein nur ein Punkt darf nicht übersehen werden, den wir jedoch noch später vornehmen wollen. Wenn du, Karl, mich recht genau sprechen vernimmst, so wirst du hören, dafs ich nicht or, sondern ohr spreche, folglich mufs der Hauch den ich dazwischen hören lasse und wodurch ich das Wort dehne, auch angezeigt werden. Allein gegenwärtig wollen wir ihn noch auslassen.

Wir können also vor der Hand or schreiben. Wir müssen aber davor noch das Wort am setzen. Am, weifst du schon, fodert zwey Mundstellungen; deren zweyte du schon zeichnen kannst. Nur die erste mufst du zeichnen lernen. Damit du auch diese Stellung recht auffallend bemerken, wenigstens eine recht

passende Zeichnung davon entwerfen kannst, so sprich noch einmal den Laut o. Es geschieht. L. Von diesem Laut aus, wozu die runde Stellung des Mundes nöthig ist, sprich den Laut a, und du wirst bemerken, daſs du von der runden Stellung mit der untern Lippe in einer senkrechten Richtung herabfällst. Nicht wahr? S. Ja. L. Nun sieh, eben darum wollen wir, um das a zu zeichnen, anfangs ein o zeichnen, und an demselben auf der einen Seite eine senkrechte Linie anfügen, um das senkrechte Herabfallen der Lippe anzuzeigen und auch vom i aus leicht wieder die Schluſslinie nöthigenfalls an eine andere Zeichnung anzufügen. Fig. 6.

Schreibt nun alle am or.

Es geschieht.

L. Von dem a aus wollen wir sogleich einen andern Laut kennen lernen, nämlich u. Oben als wir einen Brief zu schreiben anfiengen, hatten wir die Worte: komm zu mir. Wir wollen nun noch dazu setzen, um acht Uhr. Wir werden nun bald alle diese Worte schreiben. Wir nehmen für jetzt die Worte vor, worin der Laut u vorkommt. Sie sind? S. zu, um, Uhr. L. Richtig. Das letzte Uhr, wie viele? S. Zwey. Es ist hier derselbe Fall, wie bey Ohr. Wenn ihr obacht gebt, werdet ihr auch hier ein dehnen im Sprechen bemerken, so daſs ihr gleichsam nach u einen Hauch ver-

nehmt. Doch gegenwärtig wollen wir, wie bey Ohr diesen Hauch auch hier auslassen, und uns denken, wir sprechen nur ur. Ihr könntet nun dieses Wort schreiben, wenn ihr die Stellung des Lauten u zeichnen könntet. Um auch diese leichter zu bemerken, sprecht noch einmal o — S. o. L. Nun a. S. a. L. Behaltet ein wenig diese Stellung und schaut mich an, indem ich mit derselben a spreche, allein von da sprecht mit mir u, und merk darauf, wie die untere Lippe in einem Bogen sich wieder ein wenig in die Höhe hebt. Bemerkt ihrs nicht, sie bildet beynahe die Figur eines Hufeisens. Wir könnten daher dafür auch blos eine Bogenlinie herzeichnen. Der L. z. B. zeichnet die Linie, so wie auch sonst das lateinische u geformt war Fig. 7. L. Seht meine Lieben, so hat man auch sonst diese Stellung der Lippe abgezeichnet. Allein in der Folge hat man diese Bogenlinie, damit sie nicht zu weit auseinander gedehnt wurde und die Zeichnung sich besser zu den andern in einem Wort schickte, auf beyden Seiten mit einer senkrechten Linie oder mit dem i Strich eingefaſst. Sie wird daher so gezeichnet u. Er zeichnet nun das u Fig. 8. d. i. so, daſs unten die Bogenlinie mehr sichtbar wird. Nun schreibe um. Die S. schreiben es. L. Nun könnt ihr denn auch ur schreiben, weil wir jetzt

noch die in der Mitte fehlenden Zeichnungen auslassen. Wir hätten nun nur das Wort acht noch zu zeichnen. Doch! wir wollen dieses nur noch auf eine kurze Zeit auslassen, denn damit ihr die mittlere und dritte Mundstellung leichter zeichnen könnt, müssen wir vorher erst noch andre Wörter abzeichnen.

Wir wollen daher lieber noch einen Laut vornehmen, den wir zum Sprechen recht nothwendig brauchen: Hört ihr nicht oft die Leute rufen: E und He, oder He da? S. O ja. L. Der Laut ist also e. Nicht wahr? S. Ja. L. Denkt euch erst noch die vielen Worte, in welchen dieser Laut auch noch vorkommt z. B. weh, geh, wer, wem, dem etc. Wir wollen nun sehen, wie die zu seinen Hervorbringen erfoderliche Mundstellung abgezeichnet werden könne. Um dieſs recht leicht zu sehen, wollen wir wieder unser o sprechen, und die Stellung ein wenig beybehalten; dann aber von da aus e sprechen. Bemerkt ihr nicht, daſs die runde Figur des Mundes sich beynahe eiförmig zusammen drückt? S. Ja. L. Aber sprecht es nun noch einmal, und gebt obacht, ob euer Mund bey diesem Zusammendrücken der Lippen nicht die Bogenlinie mehr auf der linken Seite der Lippen herum zieht? S. Ja. L. Nun glaube ich euch die Figur am richtigsten angeben zu können, mit welcher wir diesen Laut nach der Mund-

stellung abzeichnen können. Der Lehrer macht anfangs ein e ohne die obere Schlingung Fig. 9. ähnlich dem lateinischen c, nur mit dem Unterschiede, dafs er den Bogen mehr zusammen drückt, und die untere Linie mehr ausdehnt. Sieh, das würde etwa die beſste Abzeichnung seyn. Eines hätte ich noch zu bemerken: damit diese Zeichnung sich um so schöner in einem Worte mit den übrigen verschmelzen lasse, würde ich oben den Anfang umschlingen, und die Linie, welche von der Schlingung sich links hinaus dehnt, zur Anfangslinie nehmen, und die untere Linie aber, die wir ohnehin etwas weiter vordehnen, dient herrlich als Schlufslinie zum Vereinigen mit der Anfangslinie der nächsten Zeichnung.

Nun shreibt er. Es geschieht. L. Wir wollen eilen, und auch die Stellungen unsres Mundes, mit welchen wir diesem Laut noch einen andern Schall geben, genau anzuschauen und abzuzeichnen. Wir wählen dazu das Wort v o r.

Wir setzen den Fall, es hiefs, k o m m t v o r v i e r U h r, wie viele Mundstellungen sind in dem Worte – vor? S. Drey. L. Richtig, die zwey letzten habt ihr eben gezeichnet, folglich habt ihr nur noch die erste hinzusetzen. Ihr erinnert euch noch, dafs wir sagten, der Mund

macht dabey dieselbe Stellung, als wenn er in eine Flöte oder in einen weiten Schlüssel bliefs. Nicht wahr? S. Ja. L. Wie wollen wir aber diese Stellung abzeichnen? Ihr sinnt? Seht, macht der Mund nicht einen Winkel, wie wir schon oben bemerkten? z. B. der Lehrer zeichnet nun blos den untern Theil vom v Fig. 10. Findet ihr diese Abzeichnung richtig? S. Ja. L. Doch noch eines. Alle Zeichnungen sollen in gleichem Maafs zwischen den Linien stehen; wollen wir also nicht die Seiten des Winkels bis zur oberen Linie hinaufziehen? Er thut es. Und damit wir auch diese Zeichnung leichter in Zusammenhang mit anderen bringen können, wollen wir ihr auch eine schiefe Anfangslinie geben, und die rechte Seite des Winkels wollen wir oben umschlingen, damit wir wie bey e mit der von der Schlinge hervorkommenden Linie die nächste Zeichnung anreihen können.

Er bildet nun ein vollkommenes v. Fig. 11. Schreibt nun — vor.

Ihr sollt nun auf der Stelle ein neues Wort schreiben können, indem ihr eben die erste Mundstellung von vor abzeichnetet. Das Wort soll seyn — wir.

Ihr erinnert euch noch des Briefs von einem Lehrer.

Wenn ihr nun darauf geantwortet hättet, dafs ihr kommen wollt, wie würdet ihr ge-

schrieben haben? S. Wir kommen. L. Gut. Das erste Wort also wäre — wir. Ir könnt ihr schon schreiben, allein ihr werdet sogleich einsehen, daſs ihr auch wir schreiben könnt, ohne eine neue Zeichnung zu machen.

Vorhin haben wir die Stellung des Mundes beobachtet und nachgezeichnet, die wir zum Anfang brauchten, um vor zu sprechen, sie war ein stumpfer Winkel, in welchen sich die untere Lippe beugt, um gleichsam zu flöten. Welche Stellung nimmt nun der Mund an, um das Wort — wir anzufangen. Seht auf mich und dann auf euch selbst. Bemerkt ihr nicht, daſs dieselbe Stellung an eurem Munde zweymal vorkommt, nämlich links und rechts? Können wir darum diese Stellungen anders abzeichnen, als dadurch, daſs wir die vorige Zeichnung zweyfach setzen z. B. w. Fig. 12. Ihr könnt also auf der Stelle wir schreiben.

Nun so schreibt es auch. Aber nun sagt mir: habt ihr denn bey diesen zwey Buchstaben etwas ganz Neues gezeichnet? Ihr sinnt? Was ist denn der erste und Hauptzug anders als ein i, etwas schief gestellt, und was ist der zweyte Zug anders, als die bis zur obern Richtungs-Linie ausgedehnte Schluſslinie. Doch eines haben wir noch zu bemerken. Diese Zeichnung soll sich auch recht leicht an eine andere anschlieſsen, man schlingt daher auch die Schluſslinie oben am Ende, wie ihr hier

seht Fig. 13. Nun zum zweiten Wort des Briefes kommen, wir kommen. Doch so ist es euch noch zu groſs. Wir wollen also den Fall setzen, ein jeder von euch antwortete: wie sagt er dann? S. ich komme. L. Wohl, also das Wort komm, denn man sagt auch oft kurz weg: ich komm. Om könnt ihr schreiben. Ihr habt folglich hier auch nur eine Zeichnung noch nothwendig, um das ganze Wort zu schreiben. Die Stellung des Mundes kennt ihr schon? Nicht wahr, es ist die Klemmung des Gaumens ganz am Schlunde? S. Ja. L. Diese Stellung läſst sich also nicht sehen, sondern nur fühlen. S. Ja freylich. L. Aber könnt ihr euch denn eine Verklemmung nicht vorstellen? S. Ja. L. Habt ihr dergleichen nicht schon gesehen, wo Handwerksleute z. B. um das Vorfallen oder Vortreiben eines Balkens oder Brettes zu verhüten, Zapfen oder Keile dawider schlagen. Der Lehrer zeigt mit den Fingern oder mit hölzernen Stäben eine Figur, ähnlich dem k in seinen rohen Element. Fig 14. und fügt hinzu: Eine solche Zeichnung soll uns also auch das Bild dieser Klemmung seyn. Allein könnt ihr es nicht auch auf der Stelle zeichnen? Habt ihr denn was Neues im Grunde zu machen? Ihr seht mich an. Zeichnet denn einmal wieder das i, aber ohne Anfangs-Linie und Schluſs-Linie. — Es geschieht. — L. Nun zieht die schiefe Linie,

die ihr sonst zum Anfang brauchtet, hier auf der rechten Seite vom Mittelpunkt in die Höhe und die Schluſs-Linie zieht auch vom Mittelpunkt aus in die Tiefe herab; so ist das Klemmungs-Bild fertig. L. Nun noch eine Zeichnung, welche sich innerhalb dieser beyden Linien hält. Wir gebrauchten hierzu das Wort zu. Es war der Anfang des Briefes? Ich komm zu dir. Das Wort zu, (könnt ihr schon schreiben); ihr habt also die Stellung noch zu zeichnen, die der Mund annimmt, um das u so heraus zu stoſsen, daſs es zu lautet. Diese Stellung könnt ihr nun wieder deutlich sehen. Seht in meinen Mund.

Die beyden Lippen bilden zwey gleichweit von einanderstehende wagrechte Linien. Die Zunge drükt sich vor, allein der Mittelpunkt der Zähne verriegelt sie gleichsam, damit sie nicht durchlaufen kann.

Wenn nun die Schüler diese Beschreibung augenscheinlich aufgefaſst haben; fährt der Lehrer fort. Wir zeichnen nun die zwey Lippen als zwey gleichlaufende Linien ab. Fig. 15. Wir zeichnen die Zunge dazwischen, wie bisher mit einer senkrechten Linie hin. Fig 16. Wir deuten das Verriegeln oder Versperren derselben durch den mittleren Theil der Zähnreihe mit einer kleinen wagrechten Linie Fig. 17. und so hätten wir diese ganze Zeichnung. Allein eines haben wir noch zu bemerken.

Diese Figur paſst uns nicht recht wohl in den Zusammenhang mit anderen. Wir wollen die obere und untere Linie zum Theil abschneiden, so, daſs uns dann die obere zur Anfangs- und die untere zur Schluſslinie paſst. Der Lehrer löscht nun die untere Hälfte links und die obere rechts aus, damit die Figur 18. heraus kommt. Nun schreibt zu.

L. Die Zeichnungen, die wir jetzt zu machen haben, gehen etwas über unsere obere Linie hinaus, und doch werdet ihr einsehen, daſs ihr keine neuen macht. Schreibt nun einmal am, was ihr bereits schon geschrieben habt, und denkt euch hiezu eine neue Mundstellung im Anfang; so habt ihr den Namen eines jungen Thieres, was ist dieses wohl? Rathet S. Ein Lamm. L. Recht; das sey nun das Wort, was wir schreiben wollen.

Ihr habt also nur die erste Mundstellung noch zu eurem am hinzu zu zeichnen.

Gebt nun auf euch selbst obacht, wenn ihr anstatt am, Lamm sprecht, welche Stellung euer Mund annimmt. Findet ihr nicht, daſs die Zunge sich ziemlich weit vorlegt, und so der Mund das amm lallend hervorbringt. Nicht wahr? S. Ja. L. Wohl! Allein wie zeichneten wir die Zunge bisher immer ab? S. Mit einer senkrechten Linie. L. Richtig. Was wollen wir aber hier thun, wo sie sich so weit verlegt? — Die Zunge ist verlängert,

was werden wir mit unsrer Linie machen? S. Wir verlängern sie auch. L. Gut, so zeichnen wir hier blos ein über die Parallele hinaus gehendes i. Fig. 19. Nun schreibt Lamm. Es geschieht, allein es wird nur Lam geschrieben, weil den Schülern noch das am in der Erinnerung ist. Der Lehrer macht sie daher lediglich nur auf das schon kennen gelernte Verdoppeln des Endbuchstabens aufmerksam, wie der Fall bey dem Worte Komm war.

L. Damit ihr seht, daſs es nun mit den übrigen Mundstellungen noch schneller als bisher gehe, so zeichnet mir nun noch einmal eure verlängerte Linie, wie bey Lamm. Es geschieht. L. Daneben schreibt mir einen weiblichen Namen: Anne. Damit ihr dieses um so richtiger schreibt, so gebt auf eueren Mund bey diesem Worte acht, ob er nicht zwey Hauptbewegungen oder Absätze mache. An-ne. Diese zwey Absätze des Wortes schreibt nun. Es geschieht. L. Nun dürft ihr mit eurer Zunge nur eine gewisse Stellung annehmen, so wird aus diesem Menschennamen der Name eines Baumes. Rathet nun wieder. — Es wird errathen. — Die Tanne. L. Was thut ihr mit eurer Zunge, um — Tanne zu sprechen? Ihr sinnt? Ich will euch helfen. Ihr wollt, wie vorhin die Zunge vorlegen, allein die Zähne halten sie auf. Indessen drückt ihr doch das Zungenspitzchen etwas

durch die Zähne vor. Versucht nun alle, Tanne noch einmal zu sagen, allein haltet mit der ersten Stellung eures Mundes ein wenig innen, um sie recht zu beobachten und zu sehen, ob ich recht habe.

Die Schüler machen nun alle den Versuch. Der L. Wie sollen wir nun diese Stellung natürlich abzeichnen? Ihr sinnt? Ihr setzt vor — Anne die vorige verlängerte Linie, als Bild der verlängerten Zunge, ihr bemerkt nun daran den mittleren Theil der Zähne, der gleichsam die vorragende Zungenspitze festhält, mit einer kleinen wagrechten Linie; so scheint mir, ist die Zeichnung vollendet.

Es wird nun durch l die kleine Horizontal-Linie gezogen und Fig. 20. gebildet. L. Meine Lieben, hier giebt es noch etwas Besonderes zu merken. Seyd darum recht aufmerksam. Ich laſs euch nun noch einige Worte schreiben, worin dieselbe Stellung vorkommt; allein ihr werdet bald bemerken, daſs es hier noch eine kleine Veränderung derselben giebt. Schreibt daher einmal die Worte: Komm mit mir. Die S. schreiben komm; bey mit läſst sie der Lehrer wieder auf die vorige Mundstellung, wie bey Tanne, aufmerksam seyn; sie schreiben daher auch — mit und mir. Der L. Denket euch nun, daſs einer dem andern so geschrieben habe; allein der andere antwortete ihm darauf: mit

dir kann ich nicht gehen. Laſst uns nun auch diese Antwort schreiben. – Also — mit. Die Schüler schreiben. — L. dir. Sie schreiben tir. L. Habt acht. Ich und ihr selbst sprecht nicht — tir, sondern dir. Der Stoſs, mit welchem wir dir durch die Zähne herausstoſsen, ist nicht so stark, als wenn wir Tanne zu sprechen anfangen, oder das mit zu sprechen endigen. Merkt nun genau auf euren Mund, sprecht daher noch einmal mit und bemerkt, wie die Zunge mit ihrer Spitze durch die Zähne sich drängt, und nun sprecht einmal das Wort müd aus, ich bin müd oder müde. Was bemerkt ihr nun an eurer Zunge, was an euren Lippen? Drängt sich die Zunge auch mit ihrer Spitze so starck durch die Zähne? S. Nein. L. Oeffnen sich nicht deine Lippen etwas mehr damit der Stoſs sanfter wird? S. Ja. L. Wohl! Wie wollen wir nun diesen Unterschied bemerken? Ihr könnt es nicht wohl denken. Meine Meinung wäre, wir lieſsen die vorige verlängerte Linie für die Zunge, allein anstatt wir oben durch die kleine wagrechte Linie die Zähnenmitte andeuteten, wo die Zungenspitze festgehalten wird, so setzten wir dafür hier links unten einen Kreis an, um dadurch das runde Oeffnen der Lippen anzudeuten. Ihr könnt nun dir schreiben, und macht im Grunde wieder keine neue Zeichnung, denn

an das verlängerte i setzet ihr links unten ein o Fig. 21.

Schreibt denn. L. Zwey Worte sind nun von der Antwort geschrieben, das dritte könnt ihr ohnehin schreiben, und so schreibt es. — Aber das vierte? Auch das soll sogleich zu schreiben gelernt seyn, ich, wie viele? S. Zwey. L. Ihr kennt die erste Stellung für den Laut i, folglich bedürft ihr nur die Stellung zu kennen, und abzuzeichnen, mit welcher der keuchende Schall hervorkommt. Ich kann euch aber diese nicht eher kennen lernen lassen, als bevor ihr erst noch eine andere kennen lernt. Ich wähle dazu den weiblichen Namen hanna. Wie viele Abtheilungen macht der Mund in der Aussprache? S. Zwey. L. Richtig. Wenn der Name wäre anna, so könntet ihr ihn schreiben: es fehlt auch also eine Zeichnung für die Mundstellung, mit welcher anna herausgehaucht wird. Nicht wahr? Merkt einmal auf euch und seht, ob ihr nicht hier und in andern solchen Fällen z. B. her, gib her, hier, hoch, haus, heim eure ganze untere Kinnlade wie einen Blasebalg gebraucht.*) S. Ja wohl. L. Wir

*) Wer die Hauptidee der Methode gefaſst hat, daſs nämlich dem Schüler Nichts sinn- und grundloses aufgebürdet werde, sondern daſs er überall eine natürliche Verbindung zwischen Artikulation und Buchstabenschrift erkennen soll, dem wird auch dieser Vergleich nicht auffallen, sondern er wird in demselben die pädagogische Tendenz gut heiſsen.

wollen demnach so viel als möglich für diesen Hauchschall die Figur eines Blasebalgs nachahmen, jedoch nur in Linien und so, dafs wir die Figur auch leicht zeichnen können. Der Blasebalg hat, wenn er zum Blasen aufgezogen wird, eine lange Linie und eine kürzere, welche in der Mitte der längeren mit derselben zusammenhängt z. B. der Lehrer zeichnet nun das h ganz roh, wie Fig. 22. Damit diese Figur mehr zu den andern pafst, so wollen wir ein verlängertes und ein kurzes i zusammenfügen. Wir setzen nun die Hauchzeichnung vor anna und schreiben so hanna. Aber nun können wir auch unser ich schreiben.

Wir sprechen i, und indem wir ich sprechen wollen, merken wir sogleich auf die Stellung unseres Mundes, und den Schall, der heraus kommt. Es geschieht. L. Sagt, bemerkt ihr hier nicht auch am Ende eine Art von Hauch? S. Ja. L. Allein der Hauch ist nicht ganz rein, sondern es geht ihm ein Keuchen voran. Sprecht nur noch einmal — ich, um es zu bemerken. Es wird gesprochen. L. Wie kommt es nun, dafs das i einen keuchenden Schall erhält? — Ihr sinnt. Sprecht nun noch einmal — ich, aber ganz langsam, so, dafs ihr eine zeitlang nur das i allein hören lafst, und dann den keuchenden Schall ihm gebt, und merket zugleich auf euren Mund, eigentlich auf eure Zunge,

um zu sehen, welche Bewegung und Stellung sie annimmt, damit der keuchende Schall vernehmbar wird. Seht bey diesem spitzet sich die Zunge ganz frey im Gaumen vorwärts, aber so wie ihr das ich sprechen wollt, was thut sie dann? S. Sie zieht sich zurück. L. Wohl! Aber schnellt sie zurück, wie wenn ihr er oder or sprecht? S. Nein. L. Aber was thut sie, oder welche Stellung nimmt sie an? — Ihr findet es noch nicht? So sprecht denn ich, behaltet die Stellung und fühlt mit dem Finger die Wölbung der Zunge. Fühlt ihr sie? S. Ja. L. Gut. Nun glaube ich können wir Nichts besseres thun, als wir zeichnen einen Bogen oder ein halbes o, und fügen hierzu die Hauchzeichnung; so dafs uns folgende Zeichnung entsteht. Fig. 23. Nun schreiben wir ich.

Wir haben nun die ganze Antwort geschrieben, bis auf das Wort gehen. Ich würde euch auch dieses sogleich zu schreiben lehren; wir haben aber der Ordnung wegen, die ihr bald selbst anerkennen werdet, noch zwey Zeichnungen vorher kennen zu lernen. Diese wollen wir daher jetzt gleich vorausschicken, und dazu das Wort bin wählen, das wir recht oft brauchen z. B. es wird ein Knabe krank, und schreibt seinem Mitschüler, welcher Peter heifst, dafs er ihn besuchen soll. Er schreibt so zu ihm.

Schreibt einmal; ich diktire — komm zu mir ich bin im bett. Es wird geschrieben, bis zu bin. L. Hier stehen wir nun. Was nimmt der Mund für eine Stellung an, wenn er anstatt in, bin spricht. Seht meinen Mund an, nnd denkt euch den eurigen. Findet ihr nicht, daſs die Lippen sich in der Mitte in eine runde Figur zusammendrängen. Seht so wie ihr bey o mit euren offnen Lippen eine runde Figur bildet, eben so bildet ihr hier eine mit zusammengezogenen Lippen. Aber warum zieht ihr sie zusammen? — Darüber sinnt ihr? Hört ihr nicht einen Luftschall, wenn ihr anstatt in — bin aussprecht? S. Ja wohl. L. Allein wenn ihr die Lippen nicht zusammengezogen hättet, könntet ihr die Luft herausstoſsen, oder müſstet ihr sie nur heraushauchen? S. Heraushauchen. L. Richtig. Wie werden wir nun wieder eine passende Zeichnung finden? — Wir wollen zwey Punkte zusammen betrachten. Erstens, welche Figur bilden die zusammengezogenen Lippen? S. Einen Kreis. L. Richtig! Was wird nun durch die schnell geöffnete Lippe hervorgestoſsen? S. Die Luft. L. Auch wahr. Für die runde zusammengezogenen Lippen setzten wir natürlich einen Kreis, wie bey o, da dort die offenen Lippen einen hohlen Kreis bilden, so müſsten wir wohl hier diesen Kreis etwa ganz dunkel bil-

den, z. B. Fig. 24; denn sonst würde man die Zeichnung für ein o nehmen? S. Ja! L. Doch! wir haben noch Etwas abzubilden, was? S. Die Luft, die herausgestoſsen wird. L. Wohl! wie bilden wir diese ab? Was wir ausstoſsen, ist das wohl ein Mund voll Luft, oder nur ein dünner Strom? S. Ein dünner Strom. L. Richtig. Ich denke daher wir bezeichnen ihn mit einer geraden Linie, und damit diese nicht für das verlängerte i und der Kreis nicht für ein o gilt, so fügen wir beyde zusammen, und dann werden wir die wahre Abzeichnung haben; etwa so Fig. 25. L. Seyd ihr hiermit einverstanden? S. Ja. L. Ihr scheint aber einen Umstand übersehen zu haben. Gebt daher obacht. Wir haben schon die Bemerkung gemacht, daſs, so wie die Bewegungen unseres Mundes, um ein Wort zu sprechen mit einander zusammen hängen, eben so müſsen denn auch die Abzeichnungen der Stellungen mit einander zusammenhängen. Erinnert ihr euch dessen? S. Ja. L. Denkt nun, diese Stellung und Bewegung des Mundes käm in der Mitte oder am Ende eines Wortes vor. Z. B. Ich schrieb von einem von euch, der heute recht aufmerkte, an seinen Vater: Er hat ein groſses Lob verdient. Da nehmen wir nun das Wort Lob. Wie viele Bewegungen? S. Drey! L. Kennt ihr nun nicht alle drey? welches ist

die dritte Stellung? S. Gerade diejenige, die wir erst kennen lernten. L. Gut. Wir wollen das Wort schreiben.

Der Lehrer schreibt es in der Art, daſs anstatt b die Figur 25 am Ende zu stehen kommt. L. Hängt nun die letzte Zeichnung mit der vorigen schicklicher Weise zusammen? S. Nein. L. Seht, da waren die Leute wieder recht klug, sie setzten die Linie anstatt in die Mitte, an die linke Seite und gaben ihr eine Anfangsliebe z. B. Fig. 26) und so unterschieden sie diese Zeichnung auch von der des d. Nun wollen wir noch einmal lob und zwar auf diese Weise schreiben, und jetzt schreiben wir dann auch unser bin, und so den ganzen Satz ich bin im — das könnt ihr ohnehin schreiben, bett, allein auch das müſst ihr jetzt schreiben können. Es wird geschrieben. L. Wohl. Der Brief wäre nun fertig; allein es müſste aussen darauf geschrieben werden, an wen er gehört. Nicht wahr? S. Ja. L. An wen sagten wir sollte er gehören? S. An Karl pop. L. Wohl, also schreiben wir aussen darauf an Karl pop. Schreibt nun an und karl; aber pop? Wir wollen erst untersuchen, wie viel Bewegungen und Stellungen der Mund nothwendig hat, um pop zu sprechen. Wie viele also? S. Drey. L. Richtig. Kennt ihr aber auch alle Drey? welche sind sie? —

macht mir sie mit dem Munde ohne zu sprechen. Es geschieht. L. Richtig. Schreibt nun. Die Schüler schreiben nun bob. L. Halt! es gibt einen Anstand. Ich sage pop nicht bob.

Es ist wohl die vorige Stellung des Mundes, aber nicht ganz. Gebt recht obacht, was ihr mit dem Munde macht; wenn ihr anstatt bob, pop sprechen wollt.

Der Lehrer macht sie aufmerksam auf den Unterschied, und zeigt ihnen augenscheinlich, daſs die Lippen erstens sich noch enger zusammenziehen, zweytens daſs ins Besondre die Unterlippe sich mehr einzieht.

Die Schüler haben nun den Unterschied bemerkt; allein es entsteht nun die Frage: wie soll dieser auch in der Abzeichnung natürlich bemerkt werden. L. Ihr sollt diese Frage sogleich selbst beantworten. Ihr habt bemerkt, daſs wir die untere Lippe etwas mehr anziehen. Nicht wahr? S. Ja! L. Aber wird wohl jetzt der dünne Luftstrom auch wie vorher in derselben Richtung aus dem Munde kommen? — Damit ihrs gar nicht zu errathen braucht, sondern selbst seht; so haltet eure Hand vor den Mund, und sprecht b o b, und dann p o p — und seht, wenn das erste Mal der Luft Strom in gerader Richtung fühlbar war, in welcher er das zweyte Mal fühlbar wurde, ob auch in derselben Richtung;

oder mehr abwärts. S. Mehr abwärts. L. Gut! Welche Abänderung wollen wir nun in der vorigen Zeichnung mit der geraden Linie vornehmen? Ich denke die einzige, daſs wir die Linie abwärts ziehen z. B. Fig. 27. Nun so schreibt denn jetzt p o p.

Es geschieht.

L. Habt ihr denn bey diesen zwey Mundstellungen eine neue kennen gelernt? S. Nein. L. Was habt ihr denn bey der ersten gezeichnet? S. Das O und das verlängerte i daran angesetzt. L. Richtig. Und bey der zweyten? S. Das verlängerte i nur abwärts gezogen. L. Gut. Nun sollt ihr noch zwey Zeichnungen kennen lernen, und wir sind dann am Ende. Die eine müssen wir sogleich nehmen, weil sie mit unserm p dieselbe Richtung hat. Wir wählen dazu das Wort: g i b — gib acht rufen die erschrockenen Kinder. Laſst uns recht genau darauf sehen, wie der Mund sich stellt, um anstatt i b, g i b zu sprechen, oder das — i b gleichsam — heraus zu g a t z e n.

Vor Allem laſst uns untersuchen, ob nicht hierbey in unserem Munde wieder eine Klemmung statt habe; und um dieſs zu sehen, wollen wir g i b zu sprechen anfangen, aber im Anfange einhalten, unseren Mund daher in dieser Stellung belassen, und ihn darinnen beobachten (der Versuch wird gemacht) L. Was bemerken wir? seht mich an, und dann

wieder auf euch (der Lehrer nimmt die Stellung noch einmal vor). Bemerkt ihr nicht, daſs das Kinn sich herab drückt. S. Ja. L. Aber wo fühlt ihr eine Klemmung im Munde — vor- oder rückwärts, oder in der Mitte? S. Vorwärts. L. Ihr habt recht. Allein laſst uns auch die Stellung deſswegen noch einmal näher betrachten, um sie abzuzeichnen. Was fällt uns hier äuſserlich in die Augen? — nicht wahr das herabgedrückte Kinn? S. Ja. L. Wir wollen dieses einmal (indem der Lehrer mit dem Finger von der Lippe um das Kinn fährt) mit einem halben Kreis bezeichnen Fig. 28. Aber was ist es, was sich innerlich vorwärts klemmt? S. Die Zunge. L. Richtig. Bemerkt ihr aber nicht eben vorwärts eine Krümmung der Zunge? S. Ja! L. Wir haben bisher immer die Zunge mit einer senkrechten Linie bezeichnet, auch hier soll es wieder geschehen; allein die Einbeugung wollen wir auch bemerkbar machen, folglich zeichnen wir sie so: Fig. 29. und nun wollen wir hieran den halben Kreis setzen, so erhalten wir folgende Fig. 30. und wir können nun auch das Wort — gib schreiben, wenn wir diese Anfangs-Zeichnung voransetzen. Schreibt daher. — L. Aber nun noch eine Figur, und damit haben wir geschlossen. Das Ende unsrer Rede war: So!

Dieses kleine Wort ist es, das wir noch nicht schreiben können; weil uns die Zeich-

nung für den Anfang fehlt. Was bleibt uns daher übrig? Wir müssen denn freylich wieder unsre Mundstellung beobachten, mit welcher wir das o vorbringen, damit es — so, lautet.

Seht daher zuerst wieder auf mich; ich spreche so ohne Laut. Er thuts. — Aber damit ihr die Anfangs-Stellung noch besser unterscheiden könnt, so will ich — so nur zu sprechen anfangen, und den Mund in der Stellung behalten, und dieſs könnt ihr auch thun. Seht nun wieder auf mich. Er behält die Stellung von ſ. Habt ihr diese Stellung recht genau beobachtet? S. Ja. L. Allein die Figur habt ihr vielleicht noch nicht unterscheiden können; ich will euch daher darauf helfen. Innerlich gebraucht ihr die Zähne um so zu sprechen, allein, wenn ihr die Zähne zusammenstellt, so formen sich auch äuſserlich eure Lippen ganz sonderbar. In der Mitte läuft eine breite wagrechte Linie hin, und an beyden Enden bildet sich ein kleiner Bogen (der Lehrer zeigt dieſs mit dem Finger). Man könnte davon etwa folgende Abzeichnung machen. Fig. 31. Diese Abzeichnung soll uns auch für die Stellung gelten, um so zu sprechen. Nur einen Umstand können wir nicht auſser acht lassen. Wenn wir diese Zeichnung in dieser Lage lassen, so wird sie uns nicht wohl in die Reihe der übrigen Zeich-

nungen passen, weil sie wegen des groſsen Raums, den sie der Breite nach einnimmt, einen zu groſsen Zwischenraum bildet.

Der Lehrer zeigt dieſs an der Tafel in einem kleinen Satze, in welchem das ſ einige Mal vorkömmt z. B. so soll der Mann seyn. Diesen Miſsstand wollen wir nun noch aufsuchen. Nach meinem Dünken ist er sogleich aufgehoben; wenn wir die Zeichnung nicht wagrecht, sondern senkrecht stellen. Z. B. Fig. 32. Nun schreibt — so.

L. Wir haben nun alle Zeichnungen kennen gelernt, die wir bedürfen, um schriftlich zu sprechen, was wir wollen. Doch eines noch darf ich nicht übersehen. Wir haben sehr frühzeitig die Zeichnung kennen gelernt die wir bedürfen, um vor oder von zu schreiben.

Ich muſs euch aber auch in dieser Hinsicht noch auf eine kleine Verschiedenheit aufmerksam machen.

Gebt darum obacht, ob ihr nicht diese Verschiedenheit im Sprechen bemerkt. Ich spreche vier, und spreche fünf. Ich spreche vor (vor mir steht er) und spreche für (für mich thut er alles). Wenn ich nun auch bey beyden Wörtern dieselbe Stellung am Munde, und zwar an der unterm Lippe gebrauche, so dünkt euch doch, daſs dabey noch ein Unterschied statt habe. Diesen sollt ihr

nun selbst finden. Gebt acht! Ihr sagtet früher selbst bey den Wörtern vor, von, vier, nimmt der Mund im Anfange die Stellung an, welche wir gebrauchen um in eine Flöte, oder in einen Schlüssel zu blasen. S. Ja. L. Wohl. Aber wenn ihr in eine kleine Flöte, welche die Musiker Pikolo nennen, oder in einen sehr kleinen Schlüssel blasen, und einen Ton herausbringen wollt, darf eure Unterlippe in demselben Winkel zusammen gebeugt bleiben (der Lehrer zeigt es am Munde) oder müſst ihr dieselbe Stellung noch enger, folglich den Winkel spitziger nehmen? S. Man muſs sie enger nehmen. L. Wohl. Wiſst ihr nun, welcher Unterschied in der Aussprache der Wörter vor und für statt hat? S. Das für ist im Anfange schärfer gesprochen, als vor. L. Richtig. Allein wie halten wirs nun mit der Zeichnung? S. Der Winkel muſs spitziger seyn. L. Wohl. Allein wer wird immer den Unterschied so richtig im Zeichnen treffen, und wer wird ihn immer im Anschauen richtig unterscheiden? Sagt, wäre es nicht klug, hier der Sicherheit wegen, ein ganz andres Zeichen zu nehmen, und sollte es auch gar keine Aehnlichkeit mit der Mundstellung haben? S. Ich denke. L. Damit wir nichts Neues mehr zu zeichnen haben, so wollen wir hier die vorige Zeichnung mit der einzigen Abänderung dafür gelten lassen, daſs

wir in die Mitte eine kleine wagrechte Linie setzen. Fig. 33.

§. 144.

Vollendet ist nun schon der ganze Unterricht im Schreiben und Lesen. Nichts bleibt mehr übrig, als die sogenannten Doppellaute vorzunehmen, und auf die zusammengesetzten Mitlaute aufmerksam zu machen.

§. 145.

Das Herkommen hat den allgemeinen Mangel des Nachdenkens hinsichtlich des Lese- und Schreibunterrichts ins Besondre auch in Bezug auf die sogenannten Doppellaute beurkundet. Ai, Au, Aü, Ei, Eü: sind Doppellaute. Schon diese Annahme ist sinnlos; denn ich müfste eben so gut überall, wo zwey Mitlaute beysammen sind, sagen: Doppelmitlaute. Ein jeder Laut ist für sich, so wie jeder Mitlaut seinen eigenthümlichen Schall den Laut für sich giebt. Es giebt also eben so wenig Doppellaute, als es Doppelmitlaute gibt; sondern jeder laute Ton, so wie jeder artikulirte Schall soll in der Aussprache vernehmbar seyn, und es gehört zu den Fehlern unserer deutschen Nachlässigkeit im Sprechen, dafs wir diese Unterscheidung nicht vernehmbar genug machen. Der Franzose sollte uns darinnen wahrhaft zum Muster dienen. Indessen

können wir zur Ehre mancher Provinzen und mancher Einzelnen nicht unbemerkt lassen, daſs dieser Unterschied von ihnen genau und scharf genug beobachtet werde. Man höre z. B. den Cölner heut, deuten, bedeuten, Zeug etc. sprechen: man höre den Liefländer ein, Wein, kein, mein, etc. Häuser, Häute etc. sprechen: und man wird überall die zwey neben einander stehenden Laute vernehmen. Unsre südliche Nachlässigkeit aber ist so groſs, daſs wir das ei, und ai, das eü fast durchaus als einen einfachen Laut hören lassen.

Die obenbezeichneten zusammengesetzten Laute sind also zwey für sich bestehende Laute, und der Begriff Doppellaut ist sinnlos, und sprachverderbend.

Allein was soll man erst von den Herkommen sagen, die kontrahirten Laute ä ö ü für Doppellaute zu nehmen, und aus dem ersten ein ae, aus dem zweyten oe, und aus dem dritten ein ui zu machen. Das Herkommen schämte sich, scheint es, selbst seiner Inkonsequenz äcker, öhl und übel zu sprechen; und Aecker, Oehl, Uibel zu schreiben, und eben darum gebiethet es nur diese Schreibart im Anfange, und gestattet in der Mitte ä ö ü zu schreiben. Wozu eine so zweck- und sinnlose Ueberflüssigkeit?

Die Buchstaben ä ö und ü sind keine Dop-

pellaute, sondern rein einfache Laute. Sie sind gleichsam die Moll-Laute von a, o und u im Aufsteigen des Tones, und kommen lediglich durch ein Zusammenziehen derselben Mundstellung, mit welcher der volle Laute gesprochen wird, zum Vernehmen. Es kann daher auch ihre Bezeichnung nicht richtiger und bedeutsamer geschehen, als auf die Weise, wie die Alten in der lateinischen Schrift verfuhren: Sie setzten auf a o u ein Zeichen (^) das die Zusammenziehung andeutet. Wenn daher einem Schüler auch die Abzeichnung dieser drey Molllaute auf eine geistige und konsequente Weise gelehrt werden soll; so darf der Lehrer Nichts anders thun, als dem Schüler das Zusammenziehen der vorigen Stellung zu zeigen, und ihm daraus die Folgerung ziehen zu lassen, denselben Buchstaben zu zeichnen, und auf denselben entweder das alte Zeichen des Zusammenziehens zu setzen, das er sinnlich mit den Fingern am Munde andeutet, oder das neue ", welches eine gleiche Bedeutung hat.

§. 146.

Hieraus wird man schon abnehmen, wie bestimmt auch die Aussprache des Schülers in den sogenannten Doppellauten werden müsse, so bald sie als — zwey neben einanderstehende Laute unterschieden werden.

§. 147.

Ehe noch im Gange der Uebung auf die zusammengesetzten Mitlaute die Aufmerksamkeit geleitet werden kann, ist noch die leichtere Uebung in mehrsylbigen Wörtern nöthig, in welchen die Schwierigkeit, die zusammenfallenden Mitlaute im Aussprechen zu unterscheiden, noch nicht vorkömmt.

Es ist nach der Methode Nichts natürlicher und leichter für den Schüler, als die Sylben in Wörtern zu unterscheiden, wenn er vorher Buchstaben zu unterscheiden angewiesen wurde. Jeder Buchstabe ist die Folge des Strebens mit einer gewissen Stellung der Sprachorgane einen bestimmten Laut hervor zu bringen, daher veranlaſst das Hervorbringen mehrer solcher Laute in einem Worte eben so viele auf einander folgende gleichzeitige Pausen, welche wir — Sylben nennen. Da nun der Mensch gewöhnt ist in Fällen, wo er dem Lauten auch einen besondern Schall giebt, die dazu nöthige Stellung mit der des reinen Lauten so schnell zu vereinigen, daſs sie wie verschmolzen vorkommen, und einen unterscheidbar scheinenden Schall hervorstöſst, der Schüler aber doch sehr leicht dahin gebracht werden kann, diese Stellungen und Bewegungen zu unterscheiden; so kann ihm Nichts leichteres seyn, als die gröſseren Pausen der Sylben zu unterscheiden.

Der Zweck, welcher bey dieser Uebung erreicht werden muſs ist erstens, damit der Schüler, welcher der Sicherheit wegen die Buchstaben in einem zu schreibenden oder zu lesenden Wort zählend überschaut um so leichter und sicherer sein Geschäft bey groſsen Wörtern vollbringen kann; zweytens, damit sich derselbe auch im Abtheilen der Wörter richtig zu benehmen weiſs.

Bey dieser natürlichen Anleitung bedarf daher auch der Schüler keine besondern Vorschriften für die Abtheilung der Wörter in Sylben, besonders derjenigen, welche einen doppelten Mitlauten in der Mitte haben, z. B. las-sen, pras-sen, Trit-te, Schrit-te etc., denn er nimmt selbst wahr, daſs der Mund dieselbe Stellung, mit welcher er die erste Sylbe endete, auf die zweyte hinüberwirft.

Die im Bezug auf Unterscheidung der Sylben und Buchstaben angestellten Uebungen sind von unglaublichen Vortheil.

Sie unterhalten die Schüler ungemein und üben sie mit unmerklicher Anstrengung in der Aufmerksamkeit im äuſseren und inneren Anschauen, im Zählen und im sicheren Auffassen der Gesammtheit der Theile eines Worts, und bereiten sie daher auf das Zusammenfassen der Gesammtheit derselben als — Rede vor.

Diese Uebung macht es auch, daſs die Schüler bey dem gröſsten Worte auf die Fra-

ge, wie viel (nämlich Theile oder Buchstaben) mit einer unglaublichen, und den Fremden unbegreiflichen Schnelligkeit die Zahl bestimmen; ja, daher kommt es auch, daſs sie sogar das Wort am Munde absehen, welches ihnen auch ohne allen Laut vorgesprochen wird.*)

§. 148.

Es ist schon oben bemerkt worden, daſs die im Sprechen zusammengefügten Mitlauter schwer zu unterscheiden seyen, allein ein einziger Vortheil, den die Methode als natürliche Folgerung angibt, erleichtert auch diese Uebung ungemein. Es wird nähmlich immer das Wort, oder die Sylbe so gesprochen, daſs nur der leszte Mitlauter vernommen, und dann der nächste hinzu gesetzt wird. z. B. Sproſse — — roſs — proſs — Sproſs. Zu diesen gehört auch das sch, das auf gleiche Weise behandelt wird. z. B. Sch'af — chaf — Schaf. Auch gehören hierzu die Endsylben auf ng: ang, eng, ing, ong, ung.

§. 149.

Die Uebung geht natürlich nach dem allgemeinen Gesetze vom Leichteren zum Schwe-

*) Wie sich hierauf ein neuer äuſserst fruchtbringender Taubstummen Unterricht gründe, wird der Verfasser dem Publikum noch besonders mittheilen.

tern, folglich von solchen Wörtern, in welchen zwey, zu denjenigen, in welchen drey Mitlauter zusammengefügt sind.

§. 150.

Zwey Punkte sind bey dieser Uebung besonders zu berücksichtigen. Der erste: überhaupt nicht blos Sylben oder Wörter zur Uebung zu nehmen, und der zweyte: nur nicht die gewählten Wörter in der Art auf einander folgen zu lassen, dafs eine Reihe derselben entweder mit demselben Buchstaben anfange, oder mit demselben Buchstaben sich in der Mitte trenne, oder mit demselben endige, welches der nachtheilige Fall fast in allen Buchstabir- und Lautir-Fibeln ist.

Das erste ist schon durch die allgemeinen Grundsätze des Lebensunterrichts untersagt, indem jedes Wort durch die — Rede, in welcher es vorkommt, einen Sinn erhalten soll; allein man mufs sich hierbey auch die Bemerkung zu Gemüthe führen, dafs der Leseunterricht auf diese Weise nicht befördert, sondern vielmehr in seinen Fortschritten gehemmt werde.

Man kann sich in der That keinen trügerischeren und darum nachtheiligeren Wahn denken, als den der bisherigen Fibelisten, welche bey dem Unterricht eines Buchsta-

bens, einer Sylbe, oder eines Wortes, eine ganze Reihe ähnlichlautender anlegten und durchlaufen lassen, und auf diese Weise auch das Lesen der schwersten Sylben und Wörter erzielen wollen.

Die guten Männer ahnen gar nicht, daſs durch die Fertigkeit, ein schweres Wort zu lesen, das eigentliche Lesen gar nicht erzielt wird. Man muſs hier des sicheren Verstehens wegen abermal das Gleichniſs vom Musikunterricht zu Hülfe nehmen Derjenige Schüler, welcher immer nur im Spielen schwerer Akkorde geübt wird, erlernt nichts weniger als — Musik. Man lege ihm, wenn er lange darin geübt ist, irgend ein musikalisches Stück vor, das er mit andern spielen soll, und er vermag es sicher nicht.

Der Ueberblick des Ganzen, das Ergreifen des Sinnes, das Erwägen des geeigneten Tempo, das Gefühl des Ausdrucks, und darum die innere Anschauung des passenden Vortrags, mangeln ihm, und er spielt unrichtig und schlecht. Eben so der Leseschüler, der geübt wird, in schweren ähnlich lautenden Wörtern zu würgen oder zu kauen.

Aber leichter mag noch die Bemerkung zu fassen seyn, daſs der Schüler im Lesen aufgehalten wird. Man erwäge doch, wie viel der Schüler im Lesen, und durch dasselbe in Kenntniſsen, und in der Verstandes-Ue-

bung gewinnen könnte; wenn er sogleich im Lesen kleiner, von schwereren Wörtern befreyter Sätze und Reden geübt würde, anstatt er gequält wird, unbekannte, sinnlose und selten vorkommende Worte hervorzubringen.

Wenn doch die Lehrer, welche auf diese Weise zu Werke gehen, einmal zur Besinnung kämen und ihre Schüler nicht mehr als Lesemaschinen behandelten, sondern sich überzeugten, daſs die Schüler bey einer wiederholten Uebung der schweren Wörter dieselben nicht sowohl — lesen, als — auswendig lernen.

§. 151.

Auch unsre Methode fodert eine Uebung. Allein sie befolgt den allgemeinen Gang der Natur und der Menschen überhaupt, sie übt vorerst den Schüler im Gehen auf dem gebahnten Weg, und bringt ihm erst nach errungener Geübtheit Schwierigkeiten mit unter auf den Weg, anstatt ihn geradezu auf einen durchaus holperigten und mit schweren Steinen überworfenen Weg zu bringen und ihn darauf zu nöthigen, von Stein zu Stein zu steigen.

Ohne Gleichniſs zu reden: der Lehrer übt eine ganze Schule, von welcher Zahl sie seyn mag, nachdem er alle Buchstaben gelehrt hat, nun auf folgende Weise:

Er diktirt den Schülern kleine Sätze, welche sie zugleich auf ihre Schiefertafeln schreiben. Um dabey ihre früheren Kenntnifse zu wiederholen, so nimmt er die Sätze aus der Unterrichts-Gymnastik. Um die Verstandesübung dabey zu berücksichtigen, so wird nicht blofs ein Satz, sondern es werden auch Fragen und Antworten diktirt. Das heifst: es werden Fragen diktirt, deren Beantwortung die Schüler geben müssen und die der Lehrer nur wieder zum Diktiren in einen bestimmt ausgedrückten Satz fafst.

Um die Aufmerksamkeit der Schüler zu üben, werden dieselben angehalten, bey jedem gröfseren Worte die Sylben und Buchstaben zu zählen bevor sie sie schreiben; um den Schülern die Rechtschreibung mit Sicherheit anzueignen, werden sie nicht nur geübt, scharf zu hören, wenn das Wort gesprochen wird, sondern auch zu sehen, wie sichs ohne Laut am Munde in den dazu erfoderlichen Stellungen bildet. Aus diesem Grunde werden ihnen schwere Wörter immer zweymal vorgesprochen; das eine Mal laut, das andere Mal blofs mimisch allein, wobey die Schüler das Wort laut sprechen müssen.

So oft ein Schüler einen Satz geschrieben hat, mufs er ihn auch lesen, damit er beweise, dafs er wisse, was er geschrieben hat.

Um die Schule zusammen auf eine selbst-

thätige Weise in der Rechtschreibung zu üben, so werden, nach dem ein Satz geschrieben ist, die Schiefertafeln von den mittelmäſsigen Schülern zur Einsicht abverlangt, und zwar eine nach der andern vom Lehrer in der Art durchgegangen, daſs der Lehrer das fehlerhafte Wort laut liest, es dann nachher richtig, laut, und mimisch spricht, um alle auf den Fehler aufmerksam zu machen, dabey aber hinzu fügt: wer etwa denselben Fehler hat, der verbessere ihn.

Hat nun der Lehrer die Schriften von sechs bis acht durchgegangen, so sind in der Regel die Schriften der ganzen Schule korrigirt, und er hat nebst dem Vortheil, daſs der Schüler sich selbst korrigirt, noch die Zeitersparniſs, indem er von vorn an eine Schrift nach der andern flüchtig durchlaufen kann, ohne selten etwas anderes zu sagen als: Recht!

§. 152.

Wann die Schüler im Lesen und Schreiben der Kurrentschrift hinlänglich geübt sind, so beginnt eine neue Uebung, nähmlich die groſsen Buchstaben zu schreiben.

Der Lehrer gibt für jetzt vor, daſs man, um jeden Leser auf den Anfang einer Rede aufmerksam zu machen, die erste Zeichnung

von dem ersten Worte vergröſsere und verziere, und daſs es darum nothwendig sey, diese herkömmlichen Vergröſserungen und Verzierungen kennen zu lernen.

Der Lehrer schreibt nun das vorige Alphabet wieder an, setzt über jeden Buchstaben den vergröſserten, und läſst ihn jeden Schüler besonders an der Tafel nachzeichnen. Er zeigt dann bey jedem die Grundzüge der Kurrentbuchstaben, ihre Vergröſserung oder Verzierung, was auch bey Allen mit Ausnahme von F.: leicht nachgewiesen werden kann.

Der Lehrer läſst dieses zweyfache Alphabet so lange an der Tafel stehen, bis die Schüler hinlänglich mit ihm vertraut sind. So bald er sich davon überzeugt hat, geht er zum Drucklesen über. Was ihm freylich für jetzt hier noch mangelt, ist ein passendes Lesebuch für Anfänger, von dessen Einrichtung wir auch noch besonders handeln wollen. In so lange er dieses noch entbehrt, muſs er sich zu folgender etwas beschwerlichen Arbeit verstehen.

Erstens schreibt er an die Tafel das lateinische Alphabet, das kleinere und gröſsere, und unter ein jedes das des deutschen Drucks. Dann theilt er die Tafel in zwey Theile durch eine Linie, und schreibt mehrere passende Stellen auf den einen in lateinischer

auf den andern in deutscher Druckschrift aus einem Lesebuch. Nun gibt er jedem Schüler das Buch selbst in die Hände mit der Erregung der Neugierde, was wohl hier vorkomme, und mit dem Verfügen, daſs dieſs auch eine Schrift sey, würden sie wohl ahnen; allein die Schrift scheine ihnen unbekannt vorzukommen, und doch könnten sie bey einer geringen Aufmerksamkeit sie kennen und lesen, indem sie unbedeutend von ihrer bisherigen verschieden sey. Jetzt erzählt der Lehrer die Geschichte von der Entstehung dieser Schrift, welche man deutsche Druckschrift nennt, beschreibt dabey das Technologische, indem er einige Lettern im Vorrath hat, um den Gegenstand sogleich augenscheinlich zu zeigen, erklärt dabey den Zweck und die Wohlthat des Druckes von der dem Schüler bis jetzt bekannten Ansicht, daſs man vermittels der Schrift die Reden und Lehren von anderen Menschen erfahren könne, daſs aber vermittels des Drucks diese Wohlthat, wie sie sogleich sehen würden, für viele Menschen zugleich gewonnen werden könne.

Nach dieser Unterhaltung fodert der Lehrer nun die Schüler auf, die Schrift selbst kennen zu lernen. Jeder Schüler muſs in sein Buch sehen und einer nach dem andern selbst

angeben, ob er die deutschen Buchstaben von jedem Wort kenne, und zur Sicherheit seiner Angabe auch den Buchstaben an seinem Munde vorzeigen. Nur da, wo der Schüler ihn nicht erräth, zeigt ihn der Lehrer an der Tafel und weiſst die Aehnlichkeit nach, welches durchaus ungemein leicht ist, weil die Aehnlichkeit der Meisten zu sehr in die Augen fällt.

Welche unterhaltende Uebung dieſs für eine ganze Schule sey, wie sehr die Neugierde gereitzt, die Aufmerksamkeit gespannt, der rühmliche Wetteifer erregt, die Selbstbeschäftigung und die Selbstbelehrung erzielt und befördert werde, vermag wohl jeder Jugendkenner sich zu denken und jeder Jugendfreund mit innigem Vergnügen sich vorstellen.

Dazu kommt noch der besondere Reitz, daſs immer derjenige nur, welcher alle Buchstaben des Worts erräth, es auch ganz lesen darf, weswegen jeder mit lebendiger Sorglichkeit bey dem Buchstaben, den er nicht sogleich von selbst erräth, flüchtig auf die Tafel blickt, um ihn da zu finden, und die Schule oft in einigen Stunden die ganze Schwierigkeit des deutschen Drucklesens überwunden hat.

Man denke sich doch hier nur recht lebhaft in eine so erregte, mit Freuden beschäf-

tigte, lebendige Kinderversammlung, und halte sich dagegen eine Schule vor Augen, welche Monate lang mit Buchstaben und Buchstabiren, oder Lauten und Lautiren gequält wird, und man wird sich in dieser Anfangsschule schon die wohlthätigen Wirkungen der Methode denken, welche sie noch mehr bei ihrer fortgesetzten Anwendung in der Zukunft hervorbringt.

Indessen können wir den Unterricht im Lesen und Schreiben nicht für vollendet ansehen, wenn nicht auch die Anleitung zur deutschen Schrift noch gegeben wird.

Anweisung zum Schreiben der deutschen Kurrentschrift.

§. 154.

Der Unterricht im Lesen und Schreiben kann nicht vollendet seyn, wenn der Schüler nicht auf dieselbe natürliche und leichte Weise auch die deutsche Schrift erlernt.

Nach der bisherigen Erfahrung bringt es jeder Lehrer dahin, daſs seine Schüler die deutsche Kurrentschrift in zwei bis drei Stunden erlernen. Er verfährt dem bisherigen Gange gemäſs auf folgende Weise: Er spricht

zuerst mit dem im Schreiben und Lesen der lateinischen Schrift hinlänglich gewandten Schüler von einer deutschen Schrift, welcher man sich gewöhnlich bediene; allein er macht ihm auch zugleich die Hoffnung, daſs sie noch leichter, als die bisherige zu erlernen sey, indem auch sie nur aus zwei Haupt-Buchstaben geformt werden könne, und die meisten Buchstaben von den lateinischen wenig verschieden seyen.

Dem zufolge werden die zwei Hauptbuchstaben *i* und *l* angeschrieben, und vom *i* bemerkt, daſs es das bisher gekannte *i* nur im kürzeren Maaſsstabe, das *l* aber das i ohne Schlingung sey.

Es wird ferner bemerkt, daſs bey dieser Schrift die Parallelen enger seyen, und wenn diese auf der Tafel gezogen sind; so werden die deutschen Buchstaben in der gehörigen Reihefolge hineingezeichnet, wie auf der Tab. III. zu ersehen ist, und überall wird die erforderliche Erklärung der Bestandtheile hinzugefügt.

Z. B. das (deutsche) *n* ist ein *i* und ein halbes, das *u* sind zwei *i*, welche von unten hinaufverbunden sind, das *ü* ist dasselbe und unterscheidet sich nur durch den Strich

über demselben, das *v* ist ein *i*, von welchem die Schlufslinie bis hinaufgezogen und oben geschlungen wird, das *n* ist ein *v* mit einem *i*, das *x* besteht aus drei *i*, deren die zwei ersten keine Schlufslinien haben, und von den das zweite und dritte verkleinert wird, das *w* ist ein *x*, dessen drittes *i* die Schlufslinie anstatt rechts auswärts, links einwärts beugt, das *nw* setzt blos noch ein *i* vor, das *l* unterscheidet sich vom *l* blos dadurch, dafs es am Ende sich schlingt, das *d* ist ein *i*, an welchem ein *l* angehängt ist, das *b* ist ein *l*, das sich mit *v* endigt, das *k* ist ein *l*, an dem ein *i* etwas schief gestellt angefügt wird, das *ʒ* ist ein *i* mit einem *l* in umgekehrter Stellung, das *y* ein *v* mit *l* in derselben Stellung, das *ȥ* ein *w* mit *l* in derselben Stellung, das *ſ* sind zwei *i*, deren erstes seine Schlufslinie links unten ausdehnt, und deren zweites rechts mit ausgedehnter Anfangslinie über die Parallele gesetzt wird, das *f* ist ein *i*, dessen Schlufslinie, wie bei *ſ* sich links un-

ten ausdehnt, und ein *l*, das rechts angefügt ist.

Wenn die Kurrentschrift eingeübt ist, dann werden die grofsen Buchstaben auf dieselbe Weise wie bei der lateinischen Schrift gelehrt.

Schlufserinnerung.

§. 155.

Die Grundlage der Elementarschule fürs Leben ist vollendet. Der Rifs zur Vollendung des Gebäudes liegt gezeichnet vor uns: allein die Baumaterialien im Einzelnen zu wählen, und sie so aneinander zu reihen, so ineinander zu fügen, dafs auch das Gebäude durchaus lückenlos und solid vollendt werde. — Dazu bedürfen wir — wenigstens zur Erleichterung, einer besondren Anweisung. Diese zu gewähren ist der Zweck der zweiten Abtheilung der Elementar-Schule fürs Leben; die, so bald als möglich folgen soll.

Wir haben hier nur noch zwey Haupt-Hindernisse aus dem Wege zu räumen; um der Absicht der Elementarschule fürs Leben sichren Eingang zu schaffen. Sie sind der zweyfache Wahn mancher Gelehrten, und mancher Leh-

rer, welche die Elementarschule fürs Leben nicht in ihrer Grundidee und in den daraus sich ergebenden Grundsätzen kennen, und daher ihr einen zu beschränkten Zweck zumuthen.

Der erste Wahn ist: die Elementarschule fürs Leben habe nur eine Brauchbarkeit des Menschen fürs Leben zu ihrem Zielpunkt, und versäume folglich die innere Bildung des Menschen.

§. 156.

Die Elementarschule fürs Leben hat zur Absicht, die Idee des wahren Menschenleben in dem menschlichen Gemüthe hervor zu heben, und zwar durchaus und für jeden Stand, mit der Klarheit, daſs der Mensch von ihr ergriffen, nothwendiger Weise in ihr zu leben trachte.

Die Elementarschule fürs Leben geht von zwey Gesichtspunkten aus; der erste ist: daſs man den Menschen von keiner Seite mit besseren Erfolge greifen, fesseln und festhalten könne, als von der Seite des Lebens als der Wurzel des Seyns; eben darum muſs die Elementarschule fürs Leben den bisherigen Schulunterricht sich nothwendig entgegenstellen, welcher den Unterricht als das Mittel zum Erwerb vorgeschriebenen, oder nützlichen Kenntnisse behandelt.

Die Elementarschule fürs Leben geht von dem Gesichtspunkte aus, daſs in dem Menschen, ohne den Lebensunterricht, der blinde Lebens-

trieb, welcher nur mit Selbstsucht auf sein eignes Wohlbehagen hinstrebt, Unterwerfung, Entsagung, Fügung ins Allgemeine, Aufopferung scheut, Gesetz und Recht als Schranken fühlt, und Liebe nicht kennt, unaufhaltsam fortwirke.

Mag daher auch immer ein andrer in seiner Tendenz und seiner Methode, vortrefflich angelegter Unterricht, den Menschen zur Humanität zu leiten trachten; so ist doch der Hauptfeind derselben im Menschen, der blinde Lebenstrieb, nicht in seinem Wurzelgebiethe bekämpft, und die Bildung des Menschen durch Unterricht erhält kein vollkommenes Gedeihen.

Der blinde Lebenstrieb, der in dem Menschen ewig fortwirken muſs, erscheint in seiner Wirksamkeit in den verschiedensten Gestalten, je nachdem eine besondere Vorstellung vom Selbstbehagen dunkel dem Menschen vorschwebt. So lange der Mensch noch auf der tieferen Stuffe der Sinnlichkeit, und auch der der mittelbaren Vorstellungen sich befindet, kommt dem physischen Lebenstrieb, das Wohlleben, als das eigentliche Selbstbehagen vor, und er trägt in der Folge die Vorstellung vom Wohlleben, sogar über die Grenze des Irrdischen hinüber, sich darnach seinen Himmel träumend. Allein, wenn der Mensch sich einmal eine Stu-

fe höher bis zum Urtheile und mit der Thätigkeit der Urtheilskraft zur Kritik hebt; dann setzt er in die Freyheit sein Wohlbehagen, und die Selbstgesetzgebung kömmt ihm als das wahre Lebensglück vor. Ein immerwährendes Streben fremde Gesetze abzulehnen; sie wenigstens als Zwang zu verschreien; daher die Freiheit auf den Thron zu heben, d. h. die Willkühr zum Regenten zu wählen, ist des Menschen stetes Trachten.

Das Christenthum schliefst daher die wahre Unterrichtsidee, dem Menschen ein Leben der Gemeinschaft, ein Reich Gottes vorzuhalten, in sich, und jedes gute Gemüth, das sie aufgefafst hatte, lebte in ihr mit Seeligkeit. Diefs war auch der Fall in den ersten Zeiten, allein es wurde dieses kindlich, himmlische Leben*), später zu sehr nach Aufsen gedrängt, und so erwachte mehr wieder die Sinnlichkeit, und entwickelte sich, nach den natürlichen Gesetzen, allmählich dahin, dafs dem Menschen nun die Idee des Wohllebens als Glückseeligkeit vorschwebte, und er nun auch wieder seinen Himmel (himmlische Freuden war der übliche Ausdruck) darnach sich ausmahlte. Bey diesem Standpunkt der Menschheit kann Zucht, d. ist, die Anwendung der Belohnungen, Strafe, den Menschen lenken,

*) Wenn ihr nicht wie diese Kleinen werdet; könnt ihr in das Himmelreich nicht eingehen.

leiten, und in Ordnung halten. Es wird auch von dem Menschen nicht mehr gefodert, als zu unterlassen, zu leisten, und zu leiden; um dafür Seeligkeit zu gewinnen.

§. 157.

Die Reformation (d. ist, nicht die beschränkte Erwähnung des Lutherthums, sondern überhaupt die Idee und Tendenz der Reformation, die vor Luther schon rege und wirksam war) war das Beginnen einer neuen Entwickelungsperiode, die durch den in Partheysucht zur Trennung ausgearteten Reformationsgeist, im Norden einen rascheren Entwicklungsgang nahm, im Süden, nach der Aufhebung der Jesuiten, mit gleicher Raschheit voranschritt, durch die französische Revolution aber eine gänzlich falsche Richtung erhielt. Die Tendenz des physischen Lebenstriebes auf dieser Entwicklungsstuffe, artet zuletzt immer in Despotie aus, indem der Mensch sich dann nur vollkommen frey dünkt; wenn alles, auch der freye Menschengeist *), ihm unterworfen ist. Der physische Lebenstrieb auf diesem Kulminationspunkt stellte sich personifizirt in dem Franzosen der Franzosen dar. Er mufste aber nothwendiger Weise herabstürzen und sich vernichten.

*) Daher strebt er auch auf Vernichtung des Kirchenthums.

Eine natürliche Folge hiervon ist, dafs dieser Trieb in der ganzen Masse wieder um so freyer erwacht, und um so kraftvoller wirkt. Die Erscheinung dieses Erwachens und Wirkens, besonders in unsrem Vaterlande, kann wohl keinem fremd seyn. Indessen hat sie bis jetzt nur in den höheren Gebiete der Denker und ihrer Nachbether statt, und es ist sehr zu wünschen, dafs sich die Folgen nicht auf die Masse des Volkes ausdehnen.

So lange der physische Lebenstrieb auf der Stuffe der Kritik nur in dem höherem Gebiete der Denker sich wirksam zeigt, ist eben kein sonderlicher Nachtheil zu besorgen, sondern es ist mit Grund zu hoffen, dafs das Vernunftvermögen immer mehr erwache, sich mit seiner Hauptidee der organischen Einheit zum Regenten aufwerfe, und somit — Auflösung, Zerrüttung, und Empörung verhüte. Allein, wenn das Volk von den übelverstandenen Aeusserungen der Kritik ergriffen wird, dann tritt Gefahr ein, von welcher Schiller mit den Worten warnt: Weckt den Lai nicht etc. Was soll nun vor einer solchen Gefahr sichern?

Die politische Maxime, das Volk in Finsternifs zurück zu drängen, oder dasselbe der Priesterherrschaft zu übergeben, damit es durch Flitterglanz beschwichtigt, durch Schreckenbilder eingeschüchtert werde.

Ist wohl dieſs eben in der Periode ausführbar, wo die Entwicklung der Völker bis zur Thätigkeit der Urtheilskraft gediehen ist! Das möchte das groſse religiöspolitische Problem seyn.

§. 158.

Die immer fortschreitende Entwicklung der Völker muſs nun auch die dritte Periode erreichen, auf welche von den ersten und redlichsten Denkern immer klarer hingedeutet wird. Der Menschenerzieher muſs daher darauf sein Bestreben richten, diese Entwicklung zum Ziele zu leiten. Nur auf solche Weise kann er sich als wahrer Freund des Staates und der Kirche beweisen, und zum Wohlthäter der Generation werden. Was ist aber das Ziel seines Strebens? Es ist die Beförderung des wahren Menschenlebens, oder des Vernunftlebens, oder des von Menschenlieben durchglühte organische Gemeinschaftlebens, oder mit andern Worten: des wahren Christenthums, das Jesus der Welt unter dem Nahmen: Reich Gottes vorhielt.

§. 159.

Soll nun der Unterricht auch dieses Ziel verfolgen und folglich Lebens-Unterricht werden; wie könnte er ein Unterricht bloſs zur

Erzielung der Brauchbarkeit fürs Leben seyn? Wie irrig oder wie kurzsichtig! Vom wahren Menschenleben ist die Rede, und dieſs ist eine — Idee, welche dem Menschen als das höchste und herrlichste, als sein seeliges Seyn vorschweben soll, damit er ihm zu leben mit ganzer Seele trachte; wie kann denn von dem gemeinen irdischen Alltagsleben die Rede seyn! wie kann hier nur an eine Brauchbarkeit für dasselbe gedacht werden, wo von dem höchsten und einzigen Leben die Rede ist! Muſs denn nicht gerade nur dahin gearbeitet werden, den Menschen in der Entwicklung und Uebung aller seiner Anlagen zum Zwecke zu unterstützen und zu befördern?

Die Elementarschule fürs Leben hat also einen höheren Zweck als gemeine Lebenskenntnisse zu lehren.

Die Elementarschule fürs Leben geht daher ihrem Zweck gemäſs nicht auf Lehren, sondern auf die Beförderung des Selbstlehrens aus; denn der Mensch soll sich ja der lebendigen Idee des wahren Menschenlebens bemächtigen, und dazu frommt kein Lehren, sondern eine höhere Thätigkeit. Eben darum muſs die Elementarschule fürs Leben nur unnachlässig den Schüler anregen das Leben aufzufassen; und alle seine Seelenkräfte üben, damit dieses Auffassen immer mehr möglich und leicht wird. Allein sie muſs die-

se Uebung stets auf den Zweck konzentriren, und darum eine bloſs allgemeine Uebung entfernt halten. Das gemeine Leben dient ihr nur zur Basis ihrer Uebung; und zugleich dem Verstand zur Brücke, um so zu sprechen, in das innere Leben zu dringen.

§. 160.

Wenn nun hierbey auch die Brauchbarkeit fürs gemeine Leben mit erzielt wird, ist das Nachtheil oder Gewinn? Die Idee des organischen Menschenleben fodert ja auch die Brauchbarkeit eines jeden Gliedes des Organismus für sein Verhältniſs, und wie soll es denn zu dieser gelangen? Für sich, oder dadurch, daſs ich nur Kräfte übe und den Gebrauch derselben als eine natürliche Folge der Uebungen voraussetze? Man übe doch einen Menschen in der theoretischen Mathematik aufs Höchste, und lasse ihn in Bezug auf Brauchbarkeit seinem Geschicke über, und erwarte, was er mit seiner Uebung bewirke.

Doch! Es wird sich der irrige Wahn, als sey die Elementarschule fürs Leben nur für eine gemeine Brauchbarkeit, noch mehr verlieren, wenn wir die Schule demnächst in ihrem Gange selbst weiter verfolgen.

§. 161.

Noch kurzsichtiger, und für die nächsten

Zwecke – der Elementarschule, noch nachtheiliger ist der zweyte Wahn der gemeinen Lehrer, als beschränke sich die Methode der Elementarschule fürs Leben nur auf den Unterricht im Lesen und Schreiben.

§. 162.

Das Lesen und Schreiben ist der Elementarschule, in Bezug auf den grofsen Umfang der Lebenskenntnisse, die unbedeutenste Kenntnifs und Kunst. Es ist ihr nur darum wichtig, dafs es als Hauptmittel den Selbstunterricht zu befördern, allen anderen Kenntnissen, gleich lebendig und geistig; aber auch so schnell als möglich gelehrt werde, damit dieses Mittel bald benützt werden kann. Allein die Methode des Lebensunterrichts umfafst den ganzen Elementarunterricht des Menschen; oder alle Lehrgegenstände der Elementarschule. Wer demnach nur Lesen und Schreiben nach der Methode lehrt, und sonst nicht dem Gange bis zum Ziele folgt; ist bey dem Eintritt in die Elementarschule stehn geblieben, und wird dann, in Bezug auf den übrigen Unterricht, eben so wieder den alten Schulmeister machen, wie seine übrigen Amtsgenossen, welche gar nichts von der Methode des Lebensunterrichts wissen, d. h. er wird die vorgeschriebenen Kenntnisse lehren — unbeküm-

mert um ihren Zusammenhang, ihre allmählige Entwicklung und ihre praktische Beziehung, unbekümmert um die zugleich entgehende Anregung, Uebung und Bildung der menschlichen Anlagen, damit ein Wirken das andre zum Zweck unterstütze.

Allein auch der wird nicht mehr leisten, welcher darauf Bedacht nimmt, die übrigen Kenntnisse nach den gesteigerten Lebensverhältnissen zu lehren: denn die Methode des Lebensunterrichts besteht darin, dem Menschen das wahre Menschenleben so lebhaft vorzuhalten, dafs er von der lebendigen Anschauung desselben ergriffen, gleichsam nothwendig in derselben lebe.

Der Vortheil der Methode besteht darinn, dafs der erziehende Lehrer dem Schüler dieses Leben, Anfangs in einer beengteren Sphäre, und dann immer in einer erweiterten vorhalte.

Der Vortheil der Methode besteht daher zugleich darinn, dafs der Lehrer bey dem Vorhalten der ganzen Lebenssphäre, den Menschen mit allen seinen Anlagen in Anspruch nehme, denselben reitze, anrege, übe und hiermit für den Zweck bilde, dafs der Schüler zur lebendigen Anschauung des wahren menschlichen Lebens um so sichrer und bestimmter gelange.

Der Vortheil der Methode besteht darinn, daſs der Lehrer dasselbe Bild des menschlichen Lebens nur immer im vergröſserten Maſsstab von einem Lebensverhältniſs in das andre überträgt.

Der Vortheil der Methode besteht darinn, daſs daher jeder auch besondre Lehrgegenstand von einem Lebensverhältniſs zum andern die natürliche Erweiterung erhält.

Der Vortheil der Methode besteht darinn, daſs bey jedem besondren Lehrgegenstand, auch die ihm entsprechende Uebung einer menschlichen Anlage mit vorgenommen; aber nur zum Zweck vorgenommen werde.

Der Vortheil der Methode besteht daher darinn, daſs der Schüler, auſser positiven Kenntnissen der Erfahrung, sich alles selbst lehren muſs.

Dem zufolge haben wir auch mathematische Uebungen, Sprachübungen, Kunstübungen; allein wir haben mehr, wir haben Uebungen des Anschauungsvermögens, Uebungen des Verstandesvermögens, des Gedächtnisses, der Urtheilskraft, der Phantasie, des Gemüths, der Vernunft, und wenn wir auch für jede Uebung unsren besondren Vortheil oder die besondre Methode haben, so ist es doch immer nur ein

und derselbe Vortheil, die eine und dieselbe Methode, nähmlich die Befolgung des Hauptsatzes den Menschen in sein Leben zu stellen, damit er das im Grund gewollte Menschenleben — selbst schaue, und begehre.

Wenn der Gang in der Praxis für alle Lebensverhältnisse angedeutet, und der Erfolg in der Wirklichkeit nachgewiesen seyn wird; dann wird es auch um so leichter seyn, die ganze Theorie aus höheren Prinzipien zu entwickeln und zu begründen.

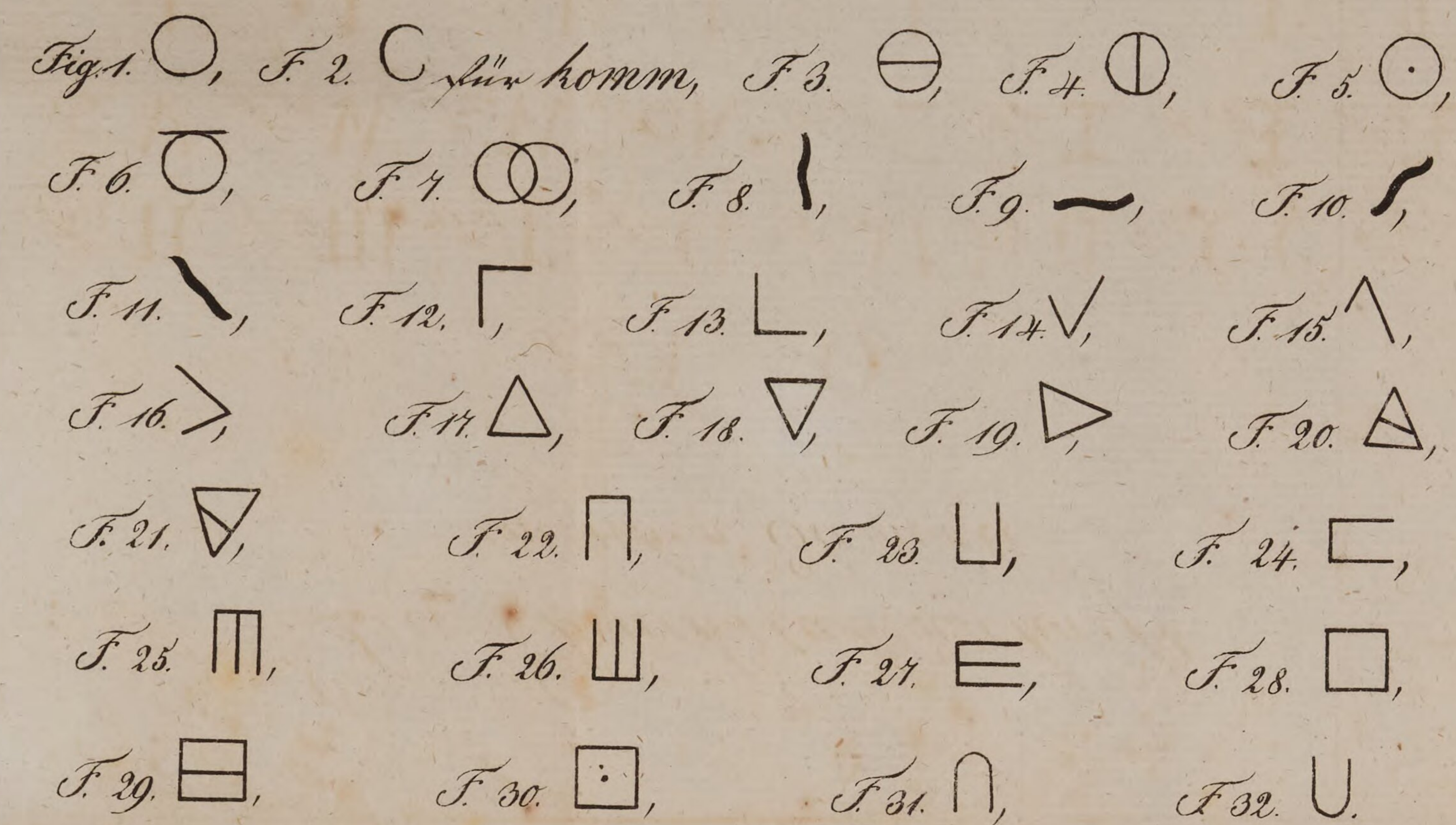
Staats-
Bibliothek
Bamberg

Nacherinnerung.

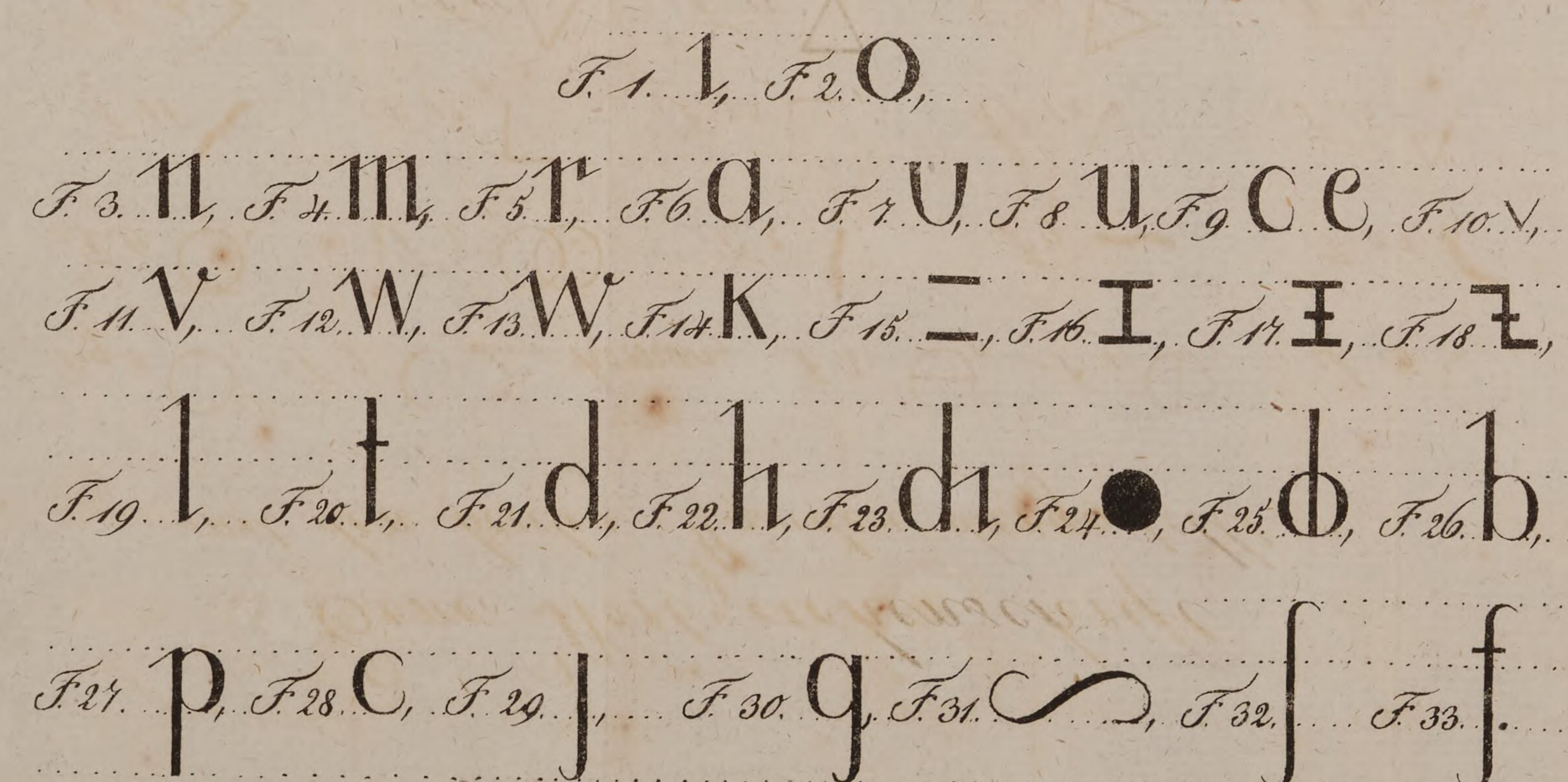
Ohngeachtet der strengsten Aufmerksamkeit, von Seite des Korrektors, blieben noch manche nicht unbedeutende Druckfehler stehen. Z. B. In der Schlufsrede Lai, statt Leü, Seite 508. Zeile 24. Indessen, da die übrigen den Sinn nicht stöhren; so können sie leicht von dem Leser verbessert werden.

Tab. II.

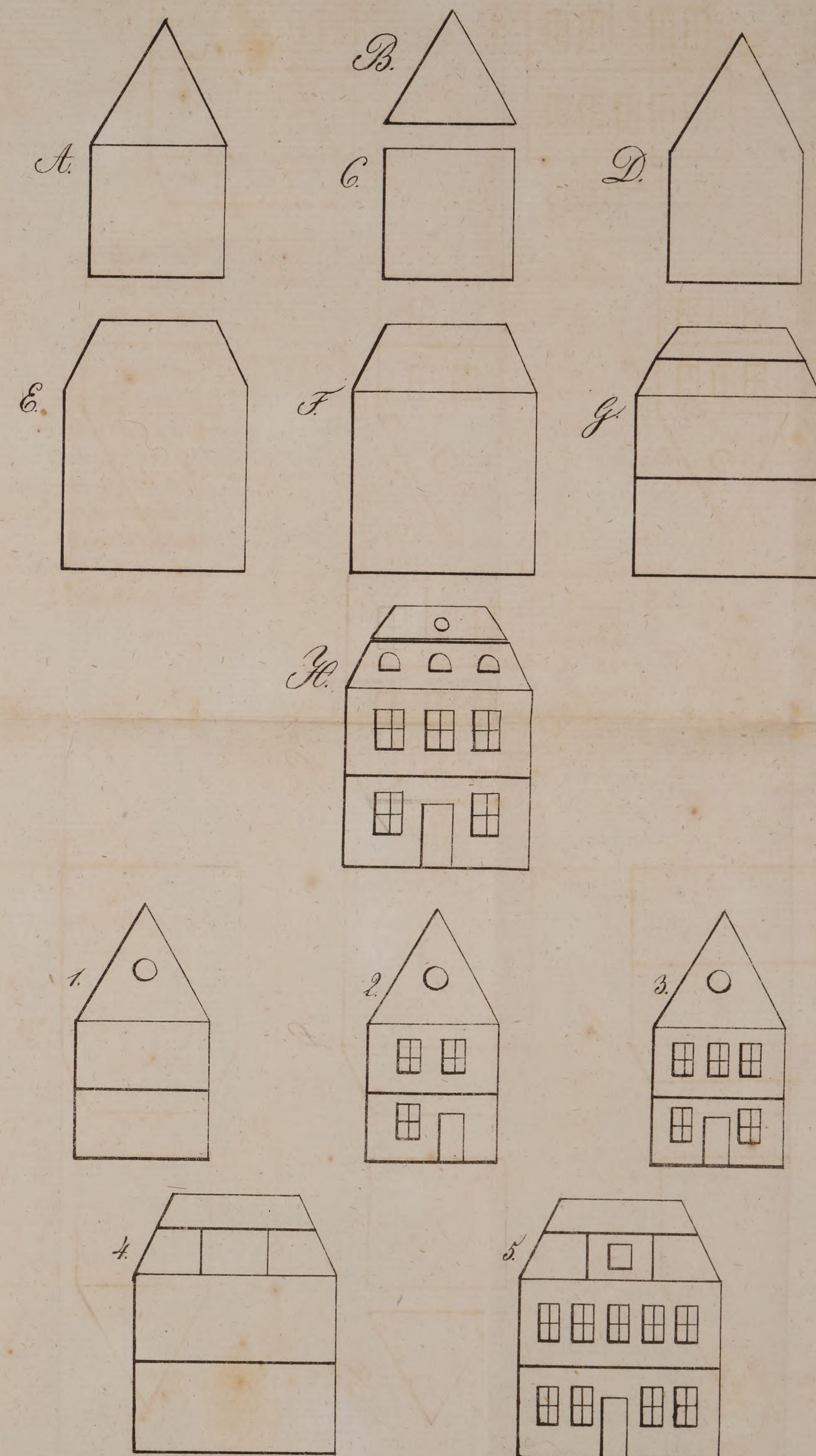
Eine Wortzeichenschrift
mit den beiden Händen dargestellt.



Die Buchstabenschrift
im rohen Elemente.



Tab. I.



BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Graser, Johann Baptist,

Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage

Baireuth ; Hof 1818

Bamberg, Staatsbibliothek -- Paed.o.55
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11758607-0